



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Cilt : 18
Sayı : 1
Yıl : 2017

Ankara
2017

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2017

Cilt: 18

Sayı: 1

Nisan, Ağustos, Aralık aylarında olmak üzere yılda üç kez yayınlanmaktadır.

Yayın Türü

Akademik-Bilimsel Dergi

Yayın Sahibi

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

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Editör

Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Editör Yardımcısı

Yard. Doç. Dr. Bahar KEÇELİ KAYSILI
Öğr. Gör. Dr. Meral Çilem ÖKÇÜN AKÇAMUŞ
Araş. Gör. Dr. Şeyda DEMİR
Araş. Gör. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET

Teknik Koordinasyon Sorumluları

Araş. Gör. Gamze ALAK
Araş. Gör. Hatice AKÇAKAYA

Akademik Danışmanlar Kurulu (Soyadına Göre Alfabetik Sırada)

Prof. Dr. Funda ACARLAR	Prof. Dr. Sema KANER
Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE	Doç. Dr. Necdet KARASU
Prof. Dr. Füsün AKKÖK	Prof. Dr. Tevhide KARGIN
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN	Yard. Doç. Dr. Bahar K. KAYISILI
Prof. Dr. Ayla AYSEV SOYKAN	Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR
Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU	Prof. Dr. Ahmet KONROD
Doç. Dr. Berrin BAYDIK	Prof. Dr. Paul MILLER
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK	Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR
Prof. Dr. Figen ÇOK	Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN
Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN	Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK
Prof. Dr. Dilek ERBAŞ	Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU
Doç. Dr. Cevriye ERGÜL	Prof. Dr. Jane SQUIRES
Prof. Dr. Süleyman ERİPEK	Prof. Dr. Seyhun TOPBAŞ
Doç. Dr. Kimberly GILBERT	Prof. Dr. Yıldız UZUNER
Yard. Doç. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU	Prof. Dr. Nihal VAROL ÖZYÜREK

Sürdürüm ve İletişim

Tel: 0 (312) 363 33 50 / Dahili: 3008-2046 Fax: 0 (312) 363 61 45

E-posta: ozelegitimdergisi@gmail.com

Bu dergi 1995 yılından beri hakemli bir dergi olarak yayınlanmaktadır.
Tüm hakkı saklıdır. Bu derginin tamamı ya da dergide yer alan bilimsel çalışmaların bir kısmı ya da tamamı 5846 yasanın hükümlerine göre Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığının yazılı izni olmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makaleleri

<i>Pelin PİŞTAV-AKMEŞE</i> <i>Nilay KAYHAN</i>	Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi..... 1
<i>Reşat ALATLI</i> <i>Ceyhan SERVİ</i>	Ortaokula Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Yazı Performanslarının İncelenmesi: Örnek Grup Çalışması..... 27
<i>Sakine ADIGÜZEL</i> <i>Mine KİZİR</i> <i>Emine ERATAY</i>	Ağır ve Çoklu Yetersizliği (AÇYE) Olan Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesi 45
<i>Tevhide KARGIN</i> <i>Birkan GÜLDENOĞLU</i> <i>Cevriye ERGÜL</i>	Anasınıfı Çocuklarının Erken Okuryazarlık Beceri Profili: Ankara Örneklemi 61
<i>Adile Gülşah SARANLI</i>	Eş Zamanlı Olmayan Gelişimin Üstün Yetenekli Çocuklardaki Görünümü Üzerine Bir Örnek Olay Çalışması..... 89
<i>Gonca İNCE</i>	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Spor ile İlgili Görüşleri..... 109

Derleme Makaleleri

<i>Derya GENÇ-TOSUN</i> <i>Onur KURT</i>	Otizimli Bireylerin Kullandığı Yeni Nesil Konuşma Üreten Cihazlara İlişkin Araştırmaların İncelenmesi..... 125
<i>Özlem TOPER-KORKMAZ</i>	Etkili Pekiştiricilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Sistematik Yöntemler..... 149

Kongre ve Sempozyum Duyuruları

Özel Eğitim Dergisi Yazım Kuralları

Hakemler Kuruluna Teşekkür

İsteme Adresi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

06590 Cebeci - ANKARA

Tel: 0 (312) 363 33 50/3008-2046 **Faks:** 0 (312) 363 61 45

CONTENTS

Research Articles

- Pelin PIŞTAV-AKMEŞE*
Nilay KAYHAN An Investigation of the Self-Efficacy Levels of the Special Education Teachers Regarding Game Teaching 1
- Reşat ALATLI*
Ceyhan SERVİ Investigation of Writing Performance of Secondary School Students with Hearing Impairments: Sample Group Study 27
- Sakine ADIGÜZEL*
Mine KİZİR
Emine ERATAY Identification of the Problems Had by the Special Education Teachers Working with Children That Have Severe and Multiple Disabilities (SMD) 45
- Tevhide KARGIN*
Birkan GÜLDENOĞLU
Cevriye ERGÜL Early Literacy Profile of Kindergarten Children: Ankara Sample 61
- Adile Gülşah SARANLI* A Case Study on the Manifestation of Asynchronous Development in Gifted Children 89
- Gonca İNCE* Opinions of Parents Who Have Children with Autism Spectrum Disorder about Sport 109

Review Articles

- Derya GENÇ-TOSUN*
Onur KURT A Review of the Use of New Generation Speech Generating Devices by Individuals with Autism 125
- Özlem TOPER-KORKMAZ* Systematic Methods to Assessment of Effective Reinforcers 149

Announcement for Conferences and Symposium

Notes for Contributors

Thanks to Editorial Board

Address: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
06590 Cebeci - ANKARA

Phone: 0 (312) 363 33 50/3008-2046 **Fax:** 0 (312) 363 61 45

Editörden...

Sevgili Okurlarımız,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi'nin 2017 Nisan 18. cilt 1. sayısıyla tekrar sizlerle buluşmamızın heyecanını içindeyim. Her sayımızda olduğu gibi bu sayımızda da emeği geçen yazarlarımıza, hakemlerimize, okurlarımıza ve Akademik Danışma Kurulu'muza teşekkür ediyorum. Öncelikle geçen sayımızdan bu yana dergimizdeki gelişmeleri ve/veya değişiklikleri sizlerle bir kez daha paylaşmak istiyorum. İlk olarak, dergimizin son iki sayısı **Ulakbim Dergi Sistemi (UDS)** (<http://dergipark.gov.tr/ozelegitimdergisi>) üzerinden yayımlıyoruz. Bu nedenle bu tarihten itibaren artık Ankara Üniversitesi'nin Açık Dergi Sistemi (ADS) ve Ulakbim üzerinden makale kabulü gerçekleştiremeyeceğimizi bir kez daha belirtmek istiyorum. Ancak daha öncede kullanılan bu iki sistemde hakemlik süreci devam eden makalelere ilişkin çalışmalar, hakemlik süreçleri tamamlanmaya kadar aynı sistemler üzerinden sürdürülecektir. Artık dergimize göndereceğiniz çalışmalarınızı UDS üzerinden yükleyebileceksiniz. Yine UDS üzerinden dergimizin yeni **Yayın ve Yazım Kuralları** ile **Örnek Sablonuna** da ulaşabileceksiniz. Ayrıca dergimizin hakem değerlendirme formlarının **araştırma, derleme** ve **tek denekli** çalışmalar için yenilendiğini ve yeni başvurularda **Telif Hakkı Devir Formu** doldurulması gerektiğini de sizlere bildirmek istiyorum. Dergimizin tüm sayfalarını artık İngilizce olarak ta kullanıma sunuyoruz. İkinci olarak, son iki sayımızdan itibaren değerlendirme süreçlerini tamamlayan ve editöryal okuması bitirilerek mizanpajı yapılan çalışmalar Digital Object Identifier (DOI) numarası verilerek **erken görünüm (online-first)** olarak **Erken Görünüm** sayfasında yayınlanmaya başlamıştır. Böylece süreci tamamlanan çalışmaların derginin yayım tarihi beklenmeksizin yayımlanmasıyla, yazarlarımızın hak kayıplarının önüne geçebileceğiz. Son olarak, bu sayımızda yer alan çalışmaların kısa özetlerini dikkatinize sunmak istiyorum.

Bu sayımızda yayınlanan ilk araştırma "**Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi**" adını taşıyor. **Pelin Piştav Akmeşe** ve **Nilay Kayhan** tarafından yayına hazırlanan çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin, oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme öz-yeterlikleri ile mesleki öz-yeterlikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama yöntemine göre planlanan çalışmada, veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve Kadim (2012) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi" kullanılmıştır. 127 özel eğitim öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin mezun oldukları alan, oyun dersi alma durumları ve mesleki kıdemlerine göre oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme ile oyun öğretimi mesleki öz-yeterlik düzeylerine ait puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim durumlarının oyun öğretimi etkinliklerini değerlendirme, mesleki öz-yeterlik ve oyun öğretimi toplam puanları üzerinde; cinsiyetlerinin ise oyun etkinliklerini uygulama alt boyutu üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür.

"**Ortaokula Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Yazı Performanslarının İncelenmesi: Örnek Grup Çalışması**" adlı ikinci araştırma **Reşat Alatlı** ve **Ceyhan Servi** tarafından yürütülmüştür. Çalışmada, işaret dili ile dikte edilen bir metin incelenerek, işitme engelli öğrencilerin yazma performanslarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden 10 işitme engelli öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacıların hazırladığı, uzman görüşü alınan ve gündelik hayatta sık kullanılan sözcüklerin yer aldığı 57 kelimededen oluşan bir metin kullanılmıştır. Yazılı metinlerdeki, yazma hataları analiz edilmiştir. Elde edilen yazılı metinlerde harf ve/veya hece atlama, harf ve/veya hece ekleme, sözcük atlama ve sözcük ekleme hataları olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kelimenin yanlış olarak kullanılması ve çekim eki hataları gibi hatalar yaptıkları belirlenmiştir. Çalışmada işitme engelli öğrencilerin, yazılı anlatım becerilerindeki sınırlılıklarının, günlük yaşam ve akademik beceriler üzerindeki etkisi alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Sakine Adıgüzel, **Mine Kızır** ve **Emine Eratay** tarafından gerçekleştirilen üçüncü araştırma "**Ağır ve Çoklu Yetersizliği (AÇYE) Olan Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesi**" adını taşıyor. Bu çalışmada AÇYE olan bireylerle çalışan özel eğitim alan mezunu 14 özel eğitim öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veri toplanmış ve veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin AÇYE hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını, alanda çalışan uzman sayısının yetersiz olduğunu, özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye ilişkin sorunları bulunduğunu, ekip çalışmasının yetersiz olduğunu, yasal düzenlemelerin yetersiz olduğunu, müfredata ilişkin sorunlar bulunduğunu, öğrencilerin eğitim kurumlarına yerleştirilmesine ilişkin sorunlar bulunduğunu, hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu ve müfredata ilişkin sorunlar yaşadıklarını düşündükleri bulunmuştur. Araştırma bulgularından yola çıkarak, özel eğitim lisans programlarında ağır ve çoklu yetersizliğe yönelik derslerin sayılarının artırılması, teorik derslerin uygulamalarla desteklenmesi, alanda çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve ağır ve çoklu yetersizlik alanına yönelik lisansüstü programların açılarak alandaki uzman sayısı artırılması önerilmiştir.

Bu sayımızda yayımlanan ve *Tevhide Kargın, Birkan Güldenoğlu* ile *Cevriye Ergül* tarafından yürütülen dördüncü araştırma "*Anasınıfı Çocuklarının Erken Okuryazarlık Beceri Profili: Ankara Örnekleme*" adını taşımaktadır. Çalışmanın genel amacı, Ankara ilinde öğrenim gören anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profilinin oluşturulmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmaya, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıflarında öğrenim gören ve farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen toplam 403 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışma içerisinde çocukların sahip oldukları erken okuryazarlık becerileri, beş yaş çocuklarına yönelik standardizasyonu yapılmış ve yedi alt testten (Alıcı Dil, İfade Edici Dil, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık ve Dinlediğini Anlama) oluşan bir erken okuryazarlık testi (Erken Okuryazarlık Testi/EROT) ile değerlendirilmiştir. Çalışmada yapılan tüm değerlendirmeler, çocukların kendi okullarında belirlenmiş bir ortamda yaklaşık 40-45 dakikalık bireysel oturumlarla yürütülmüştür. Yapılan değerlendirmelerden elde edilen veriler, iki aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada çocukların EROT'un alt testlerinden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri, ikinci aşamada ise puanların alt testlere göre dağılımları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Analizlerden elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, çalışmaya dâhil edilen çocukların erken okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınan beceriler içerisinde sadece sözcük bilgisi alanında beklenen düzeye yakın oldukları fakat diğer tüm alt alanlarda beklenen başarıyı gösteremedikleri görülmüştür. Araştırmada çocukların erken okuryazarlık becerisindeki durumları, okul öncesi kurumlarında kullanılan eğitim programı ve güncel eğitim etkinlikleri temelinde ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Adile Gülşah Saranlı tarafından yürütülen beşinci araştırma "*Eş Zamanlı Olmayan Gelişimin Üstün Yetenekli Çocuklardaki Görünümü Üzerine Bir Örnek Olay Çalışması*" adını taşımaktadır. Çalışmada öncelikle üstün yetenekli çocuklarda eşzamanlı olmayan gelişim kavramı açıklanmış, eş zamanlı olmayan gelişim kavramının üstün yetenekliler grubundaki görünümü ve yapılabilecekler hakkında çok fazla derleme, örnek olay çalışması veya uygulama çalışması bulunmadığı belirtilmiştir. Bu çalışmada üstün yetenekli çocukları tanımlayan ve çoğunlukla yeterince bilgi sahibi olunmayan önemli kavramlardan olan eş zamanlı olmayan gelişim kavramı ayrıntılarıyla ele alınarak bu konudaki sorunlar ve çözüm yolları ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada 5 yaş 3 aylık Rüzgâr rumuzlu üstün potansiyelli çocuğun eş zamanlı olmayan gelişim örüntüsü örnek olay çalışması yöntemiyle sunulmuştur. Bu çalışmanın özellikle erken yaşta üstün potansiyelli çocukların tanınmalarını, sosyo-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi, ailelerin ve öğretmenlerin akademik ve sosyal anlamda çocuğun davranışlarını anlaması ve oluşabilecek sorunların baştan çözümlenebilmesinde pek çok yararlı bilgiyi sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın sonuç kısmında ortaya çıkan tabloya göre oluşturulabilecek erken müdahale yolları tartışılarak bu konularla ilgilenen öğretmenlere, ailelere ve uzmanlara öneriler getirilmiştir.

Bu sayımızdaki son araştırmada *Gonca İnce* tarafından "*Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Spor İle İlgili Görüşleri*" incelenmiştir. Çalışma OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin, spora bakış açılarının değerlendirilmesi ve bu çocukların yaşadıkları problemlere sporun etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya, farklı özel eğitim merkezlerine devam eden OSB olan öğrencilerin ebeveynleri (n:41) gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma, betimsel modelde yürütülmüştür. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan 33 soruluk bir anket ile toplanmıştır. Anket soruları; ankete katılan ebeveynlerin çocuklarının demografik özelliklerini, spor eğitimi ile ilgili bilgileri ve otizmlili çocuklarının aldıkları spor eğitiminin, yaşadıkları problemlere etki derecelerini sorgulamaktadır. Sorular hazırlandıktan sonra, alanla ilgili uzman kişiler tarafından gözden geçirilmesi sağlanmış ve düzeltmeler yapılmıştır. 31 erkek ve 10 kız otizmlili çocuğun yaş ortalamaları 10 yıl, vücut ağırlığı ortalamaları 42 kg, boy ortalamaları 138 cm'dir. Ankete katılan 41 ebeveynin %51,2'sinin çocuklarına spor eğitimi yaptırdıkları ve ebeveynlerin sporun en fazla çocuklarının iletişim (%66,7) ve dil gelişimine (%52,4) katkısının olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin %65,9'u, çocuklarının eğitim aldıkları özel eğitim merkezlerinde spor eğitmenlerinin olmadığını bildirmişlerdir. Araştırmada son olarak, OSB olan bireylerin yaşadıkları problemlere, sporun katkıları göz önüne alınarak, özellikle özel eğitim merkezlerinde spor eğitmenlerinin çalıştırılması ve bu merkezlerde spor tesislerinin yeterli düzeye getirilmesi gerektiği önerilmiştir.

"*Otizmlili Bireylerin Kullandığı Yeni Nesil Konuşma Üreten Cihazlara İlişkin Araştırmaların İncelenmesi*" adlı ilk derleme çalışma *Derya Genç-Tosun* ve *Onur Kurt* tarafından yürütülmüştür. Çalışmada teknolojinin gelişmesiyle otizmlili bireylerin eğitimlerinde kullanılan uygulamalar ve araç-gereçlerde gelişmeler kaydedildiği ve bu gelişmelerle birlikte tablet bilgisayarlar ve taşınabilir medya oynatıcıların da konuşma üreten cihaz olarak kullanılmaya başlandığı bildirilmiştir. Bu çalışmada otizmlili bireylerin yeni nesil konuşma üreten cihazlar kullandığı, hakemli dergilerde yayımlanan, 26 adet tek denekli araştırma makalesi incelenmiştir. Araştırmalara ERIC, Akademik Search Complete ve Google Scholar veri tabanlarında yapılan elektronik taramalar sonucu ulaşılmıştır. Toplam 81 katılımcının yer aldığı bu araştırmalarda; talep etme, eşleme, resimdeki nesnenin adını söyleme, kişisel bilgilere ilişkin sorulara yanıt verme, bağlama uygun iletişim becerisinin öğretimi ve problem davranışların azaltılmasına odaklanıldığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar yeni nesil konuşma üreten cihazlarla yürütülen uygulamaların otizmlili bireylere bu becerilerin

öğretiminde oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, incelenen araştırmalardan elde edilen bulgular yorumlanarak uygulamacılara ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bu sayımızda yayınlanan son derleme çalışma *Özlem Toper-Korkmaz* tarafından yürütülmüştür ve *“Etkili Pekiştiricilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Sistemik Yöntemler”* adını taşımaktadır. Yazar çalışmada olumlu pekiştiricinin uygulamalı davranış analizinde en sık kullanılan davranış ilkelerinden biri olduğunu ve başarısının kullanılan pekiştiricilerin etkililiğine bağlı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca araştırmacı bir davranış değiştirme programına başlamadan önce etkili pekiştiricilerin belirlenmesinin son derece önemli olduğunu, ancak pek çok durumda etkili pekiştiricilerin belirlenmesinin güç olabildiğini öne sürmektedir. Çalışmada özellikle ağır düzeyde yetersizliği olan bireyler, çoklu yetersizliği olan bireyler ve erken çocukluk dönemindeki bireyler için sistemik yöntemlere gereksinim duyulduğu belirtilerek, alanyazında çeşitli sistemik pekiştiriciler belirleme ve değerlendirme yöntemleri geliştirildiği ifade edilmektedir. Yazar ülkemizde bu yöntemlere ilişkin çok sınırlı sayıda Türkçe kaynağa ve araştırmaya ulaşıldığını dile getirerek, bu çalışmada sistemik pekiştiriciler belirleme yöntemlerini incelemeyi ve bu yöntemler hakkında bilgi vermeyi amaçlamış ve çalışmada sunulan bilgilerin ve geliştirilen önerilerin, alanda çalışan uygulamacılara ve ileri araştırmalara katkı sağlayacağını ileri sürmüştür.

Dergimizin hem zamanında çıkması hem de yeni sisteme geçişi için yoğun çaba harcayan Editörler Kurulu’nda yer alan çalışma arkadaşlarım Editör Yardımcıları *Yard. Doç. Dr. Bahar KEÇELİ KAYISILI*, *Öğr. Gör. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ*, *Araş. Gör. Dr. Şeyda DEMİR*, *Araş. Gör. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET* ile Teknik Koordinasyon Sorumluları *Araş. Gör. Gamze ALAK* ve *Araş. Gör. Hatice AKÇAKAYA*’ya sizlerin huzurunda çok teşekkür ediyorum. Siz okurlarımıza, yazarlarımıza ve hakemlerimize katkılarınız için bir kez daha teşekkür ediyorum ve karşılaşılabileceğiniz küçük sorunlar için anlayış göstermenizi rica ederek saygılarımı sunuyorum...

Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 1, Sayfa No: 1-26

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.274303

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 02.06.16

Kabul Tarihi: 06.12.16

Erken Görünüm: 14.12.16

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz- Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

Pelin Piştav Akmeşe*

Ege Üniversitesi

Nilay Kayhan**

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Öz

Oyun, erken çocukluk dönemindeki çocuklar için öğrenme süreçlerinde kullanılacak etkili bir öğretim aracıdır. Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin, oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme öz-yeterlikleri ile mesleki öz-yeterlikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama yöntemine göre planlanan çalışmada, veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve Kadim (2012) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi" kullanılmıştır. 127 özel eğitim öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin mezun oldukları alan, oyun dersi alma durumları ve mesleki kıdemlerine göre oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme ile oyun öğretimi mesleki öz-yeterlik düzeylerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumları, oyun öğretimi etkinliklerini değerlendirme, mesleki öz-yeterlik ve oyun öğretimi toplam puanları üzerinde, cinsiyetleri ise oyun etkinliklerini uygulama alt boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öz-yeterliklerinin incelendiği bu çalışma, oyunları öğretim aracı olarak ne düzeyde kullandıklarının belirlenmesi açısından önemlidir.

Anahtar sözcükler: Özel eğitim öğretmeni, öz-yeterlik, oyun öğretimi.

Önerilen Atıf Şekli

Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-26.

***Sorumlu Yazar:** Yrd. Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İzmir, E-posta: pelinakmese@gmail.com

**Yrd. Doç. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği, Gaziantep, E-posta: nilaykayhan@gmail.com

Oyun, doğaçlamadan çıkan ya da geleneksel olarak varolan kurallar bütünüdür. Oyun oynayanlar, oyunların kendi normları ve kuralları içerisinde bir süreç geliştirirler. Tek başına oynanan oyunlar olduğu gibi, eşle ya da rakiple kurulan oyun türleri de mevcuttur. Bu özellikleri oyunların her şekilde bir etkileşimi içerdiğinin kanıtıdır. Oyun yalnızca bir eğlence aracı değil, oynayanın kendi kişisel eğilimlerinin, duygular ve çatışmalarının istek ve hayallerinin de yer aldığı bir eylemdir. Bu bakımdan çocuklar için oyun kurmak bir anlamda çevresi ile etkileşime geçmeyi, isteklerini belirtmeyi, amacını, sevgisini açıklamayı sağlayan bir ifade aracıdır. Duygusal bir ifade aracı olduğu kadar, çocuğun yaratıcılığının gelişmesinde, yeni öğrenme kazanımları elde etmesinde de etkilidir. Çünkü oyun, öğrenmek için bir araçtır. Oyunlarda çoğunlukla bilinen yaşantıların yeniden tekrarlanması, değişikliklerle geliştirilerek sürdürülmesi sözkonusudur. Bütün bu özelliklerine bağlı olarak, oyunların çocuklarda bilişsel, duygusal, fiziksel gelişim ile öğrenmeye katkı sağlayıcı olduğu söylenebilir (Adıgüzel, 2012).

Oyun, özellikle erken çocukluk döneminde etkili bir öğretim aracı olarak kabul edilmektedir (Meyer, 2013; Stanley ve Konstantareas, 2007). Çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerinin hızla geliştiği bir dönem olan erken çocukluk yıllarına yönelik okul öncesi programı incelendiğinde; kazanımların, oyun temelli kurgulanarak etkinliklere dönüştürülebileceği belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, 2013). Oyun bir anlamda çocuk için hayali ve soyut kavramların, somut ve kalıcı yaşantılara dönüşmesini sağlayarak, çocuklar için en doğal öğrenme ortamını sunar. Oyun ortamı içinde çocuklar, öğrenme sürecini deneyimsel ve katılım ilkesine göre gerçekleştirmektedirler (Baltra, 1990; Bergen ve Mauer, 2000; Çakmak-Güleç, 2012; Sevinç, 2004).

Oyun ile ilgili tanımlar incelendiğinde; özellikle gelişim alanları ile ilgisine dikkat çekildiği görülmektedir (Meyer, 2013; Weisberg, Zosh, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2013a, 2013c). Küçük yaşlardan itibaren çevresini inceleme, keşfetme, merak duygusu ile hareket etme özelliği bulunan çocuklar, oyun oynarken yaşadığı dünya ile ilgili birçok şeyi birarada deneyimleme fırsatı bulmaktadır. Yaşantıya dayalı bu süreçte çocuk, dokunsal ve sözel birçok uyarıcı ile karşılaşmaktadır. Bu deneyimler bireysel olduğu kadar grup ile hareket etme becerilerini de geliştirme imkanı sunmaktadır (Stanley ve Konstantareas, 2007; Yavuzer, 1999). Bu anlamda oyun, yetişkinler tarafından çocuklar için etkili bir değerlendirme, müdahale ve öğretim aracı olarak kullanılabilir (Finn ve Fewell, 1994). Çocukların oyun davranışları ve süreçteki etkileşimleri incelenerek, gelişimleri hakkında birçok doğru bilgiye ulaşılabilmektedir (Weisberg ve diğ., 2013a, Weisberg, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2013b). Aynı zamanda oyun ortamı, çocuklar için doğal bir ortamdır. Ebeveynler ve öğretmenler bu sürece dahil olarak ya da oynama sürecinde çocukları izleyerek bilişsel, dil, sosyal ve fiziksel becerilerini değerlendirebilirler (Baltra, 1990; Meyer, 2013; Ranalli, 2008). Oyun, çocukların gelişimlerinin desteklenmesi yönüyle ilerleyen yıllardaki okul başarılarını da etkilemektedir (Christie ve Roskos, 2006; Frank, Goodman ve Tenenbaum, 2009; McCune, 1995; Singer, 1998). Oyunların öğretim aracı olarak kullanılmasının nedeni üç temel faktörle açıklanmaktadır. "Model alma, taklit ve sosyal beceriye dayalı bilişsel süreçleri içeriyor olmasıdır. Oyun oynarken çocuklar, öncelikle bilişsel bir organize olma süreci yaşarlar, ardından oyunu başlatır veya katılım gösterir, son olarak sosyal etkileşim kurarak model alır, taklit eder veya bir önceki oyun deneyimi ile bir bağ kurarlar. Çocuk, oyunda yetişkini veya arkadaşını izler. Bu izleme aslında bir anlamda pekiştirme ve yeni öğrenme sürecidir. Bu bağlamda oyun, etkileşim yoluyla doğal bir kabul ve uyum sürecidir. Çocuk, ister bireysel ister grup oyunları olsun oyuna katılım göstermek için bir rol dağılımı içine girer, kendini ifade eder, sıra alır ve izler. Oyunların bu özelliği, çocukların sosyal ve dil gelişimini desteklediğinin bir göstergesidir (Bergen ve Mauer, 2000; Lillard ve diğ., 2013).

Son yıllarda oyunların çocuk gelişimi üzerindeki etkisi konusunda, öğretmenlerin ve anebabaların görüşlerini inceleyen araştırmalarda, oyunun çocukların bilişsel, sosyal, fiziksel ve dil gelişimlerini desteklediği yönünde görüş birliği bulunmaktadır (Adıgüzel, 2012; Artar, 1999; Yıldız, 1992). Oyun sürecinde çocuklar birbiri ile doğal bir etkileşim ve öğrenmeye dayalı yaşantıları paylaşmaktadırlar. Bu deneyim onlar için oldukça değerli olup, öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Erken çocukluk döneminde çocukların merak duygusu ve keşfetme özelliği, okul öncesi dönemde oyunların etkili bir öğretim aracı olarak kullanılması gerekliliğini ortaya

koymaktadır (Arı, 2003; Çelen, 1999; Dinç, 2012; Güleç ve Genç, 2010). Oyun, erken çocukluk dönemindeki çocuk için doğal ve merak duygularını harekete geçiren bir ortam yaratılmasında etkili olmaktadır (MEB, 2013; Pellegrini ve Galda, 1990; Weisberg ve diğ., 2013b). Okul öncesi eğitimin amaçları düşünüldüğünde çocukların eğitim aldıkları kurumlarda bilişsel, sosyal, fiziksel ve dil gelişimi açısından desteklenmeleri ve aynı zamanda değerlendirilmeleri gerekmektedir. Bu bakımdan okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışan öğretmenlerin oyunları öğretim ve değerlendirme aracı olarak kullanmaları önemlidir. Oyunlar, değerlendirme sürecinde çocukla bire bir etkileşim kurulmasına da yardımcı olmaktadır (Bruckman, 1999). Raban ve Coates (2004), okul öncesi dönemdeki çocukların oyun oynarken gerçek dünyayla ilişkili gözlemlerinden, algılamalarından yola çıkarak sözcükleri seçtikleri ve buna yönelik bir oyun sergilediklerini vurgulamaktadır. Aynı çalışmada öğretmenlerin ya da ebeveynlerin, çocukların oyunları başlatma, oyuna katılma ve oyunu sürdürme davranışlarını, oyunda kalma zamanlarını ve etkileşimlerini, kullandıkları sözcük sayılarını gözlemleyerek ve not ederek dil gelişimlerinin değerlendirilmesinde etkili bir araç olarak kullanabilecekleri belirtilmektedir. Buysse, Goldman ve Skinner (2002) oyunların akranlarından farklı gelişim gösteren çocukların değerlendirilmesi amacıyla kullanılmasına yönelik çalışmalarında da; bilişsel gelişim yönünden yetersizliği olan ve dil gelişimi açısından akranlarını en az 6 ay ve daha fazla geriden takip eden çocukların; oyunun kurallarını anlama, verilen yönergeye uygun davranış sergileme bakımından desteğe ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Ayrıca akranlarından farklı gelişim gösteren çocukların sözel yönergeleri az olan oyunlara daha uzun süre katılım gösterdiklerini, yetişkinlerin başlattığı oyunlara daha kısa sürede dahil olabildiklerini belirtmişlerdir. Yine benzer bir çalışmada, dil gelişiminin değerlendirilmesinde, oyun sırasında ve sonunda çocukların deneyimlerine ilişkin düşünceleri sorularak oyunun bir araç olarak kullanılabilirliği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, çocuklara oyun yaşantıları ya da duygularına yönelik resim çalışması yaptırmasının ardından çocukların düşüncelerini ifade etmelerini isteyerek oyunu bir değerlendirme aracı olarak da kullanabilecekleri belirtilmiştir (Guralnick ve Neville, 1997). Araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi erken çocukluk döneminde dil gelişimi açısından, çocukların değerlendirilmeleri ve varolan gereksinimlerinin belirlenmesinde oyunların etkili olduğu şüphesiz bir gerçektir.

Oyunlar bir bakıma, sembolik bir yaşantıyı da içermektedir. Alanyazında sembolik oyunun dil gelişiminde önemli bir rolü olduğu belirtilmiştir (Poikkeus, Laakso, Eklund ve Lyytinen, 2001). Çocuk oyun sırasında dil ve davranış yönünden bir öngörü sahibi olmaktadır. Her defasında aynı oyunları oynasa da, bir sonraki oyun sürecinde yeni sözcükleri kullanıp farklı davranışlar sergileyebilir (Pellegrini ve Galda, 1990; Poikkeus ve diğ., 2001). Bu durum, çocukların dil gelişimi için oyun etkinliklerinin çok önemli olduğunu göstermektedir.

Oyunlar, çocukların bireysel ve grup olarak kendilerini ifade etmeleri için fırsat sağlar. Bu anlamda sınıf ortamında çocukların bireysel farklılıkları, öğrenme gereksinimleri, bilişsel, dil ve sosyal becerileri de oyuna katılmaları konusunda etkili bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Alıcı ve ifade edici dil becerileri yönünden normal gelişim gösteren çocukların, oyun kurma ve oyunda rol alma becerilerinin dil becerilerinde yetersizlik yaşayan akranlarına göre daha ileride olduğu bilinmektedir. Oyun becerilerinin öğretimi grup ortamında yapılamıyorsa, yapılandırılmış ve bireysel eğitim ile çocukların oyun yaşantısı edinmeleri sağlanabilir. Oyun, farklı öğrenme yaşantılarında öğrenme hızını artırabilir. Bu nedenle yaşa ve gereksinime göre seçilen oyunların özellikleri önemlidir. Başlangıçta daha az işbirliği ile sözel iletişimi gerektiren, motor becerilerin taklidine dayalı oyun etkinlikleri (topa vurma, kovaya küp atma, oyuncak arabayı yerde sürme öğretilebilir) tercih edilirken daha sonra nesne kullanılmayan oyun davranışları (alkış yapmak elleri birbirine kenetlemek) öğretilebilir (Lovaas 2003; akt., Özen, 2012). Ondan sonra da günlük yaşamın bir parçası olan hayali oyunlar öğretilebilir (Tüfekçioğlu, 2001).

Oyun öğretimi, çocuğun yaşı ve gelişim özelliklerine göre farklılık gösterebilmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler, oyunları öğrenmede ve amacını anlamada zorlanabilirler. Örneğin, oyuncak tarakla bebeğin ya da kendisinin saçını taramak ya da bardağı tabağa koymak gibi işlevsel oyunlarda zorlanmaktadır. Oyuncuğun amacını anlayamadığında, o oyuncakla nasıl oynanacağına ilişkin kendine göre bir yol bulabilirler.

Aynı zamanda özel gereksinimli çocukların, oyun sırasında hayal güçlerini çok az kullandıkları ve oyun davranışlarını çeşitlendirmede sorunlar yaşadıkları gözlenmektedir. Örneğin, bir nesneyi diğerinin yerine koymak (kalemi mikrofon yerine, muz telefon yerine kullanmak) gibi sembolik oyun davranışlarında güçlük yaşayabilmektedirler. Ayrıca oyuna dikkatini yöneltme, odaklanma ve deneme yanılma yoluyla keşfetme gibi yetenekleri normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha sınırlı olmaktadır. Motor gelişim yetersizliği olan çocuklar da, oyunda yapılması gereken fiziksel hareketleri yapmakta zorlanabilmektedirler (Klein, Cook ve Richardson-Gibbs, 2001). Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin oyuncakları çok sevmelerine rağmen, bir oyuncakla oynama becerisinin öğretimine gereksinim duydukları görülmektedir.

Yaşamın ilk yılları, çocukların gelişim alanlarında en yoğun ve aynı zamanda nitelikli uyaranlara gereksinim duydukları dönemdir (Dinç, 2012). Özellikle erken çocukluk döneminde oyunların bir öğretim aracı olarak kullanılabilmesi, eğitim programındaki hedeflere uygun şekilde planlanması gerekmektedir (Kadim, 2012; Tepe ve Demir, 2012). Bu bakımdan erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi ile ilgili bilgi düzeyleri önemlidir. Çünkü bir öğretmenin konu hakkındaki bilgi düzeyi tutum ve davranışlarına yön vermekte, uygulamalarına yansımaktadır.

Bandura (1977) kişilerin davranışlarındaki değişimlerin psikolojik ve bilişsel süreçleri ile ilişkili olduğunu, bu değişimlerin öz-yeterlik düzeylerinden etkilendiğini, güven duydukları konularda daha pozitif davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin öz-yeterlikleri, kaliteli bir eğitim sürecine ulaşılabilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenin etkili bir plan ve başarılı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, kendisinin öğretmenliğine ilişkin öz-yeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Öz-yeterlik, kişilerin inanç ve değer sistemlerinden etkilenen bir bütünü ifade eder. Öz-yeterliği yüksek olan bireyin motivasyonu yüksektir, yaptığı işe yönelik olumsuzluklarla başa çıkabilir, davranışları ile ilgili sorumluluk alabilir. Öz-yeterlik düzeyi, eş rolü, ebeveyn olarak anne-baba rolü, meslek elemanı, genç, yetişkin, öğrenci gibi hayatın her alanında kendini farklı rollerde gösterebilir. Ancak bu roller yoğun olarak kişilerin bir amaç ile başladıkları, kendilerini o amaca yönelik sorumlu hissettikleri alanlarda daha belirgindir. Bu nedenle öz-yeterlik araştırmaları daha çok bilginin beceriye dönüştüğü alanlarda gerçekleşmektedir. Örneğin, okul yaşamından sonra işe başlayan bir kişi için mesleki kariyer anlamında öz-yeterlik önemlidir ya da gençlik dönemindeki bir birey için yetişkinlik dönemi, kendi ile ilgili karar almada yetkin hissettiği bir dönem olabilir. Bu ilişkiler öz-yeterliğin, ustalaşma, yaşantılardan öğrenme ve keşfetme özelliği ile açıklanmaktadır (Bandura, 1994; Schunk, 1989).

Öz-yeterlik mesleki açıdan düşünüldüğünde ekiple çalışmaya yatkınlık, planlı olmak, beceri odaklı değerlendirme sistemine inanmak ve bunu uygulamak şeklinde tanımlanabilir. Mesleki açıdan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyi, öğretmenlerin gelişime açık olmak, ekiple çalışmak, öğrencisi ve kendisi ile ilgili daha esnek bir bakış açısına sahip olması özellikleri ile ilişkilidir (Bandura, 1991, 1994). Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri yükseldikçe kişisel ve mesleki gelişimlerini önemsedikleri, öğretimi planlamaya daha çok zaman ayırdıkları, yaptıkları işe yönelik motivasyonlarının arttığı belirtilmektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006). Öz-yeterlik ile ilgili araştırma ve inceleme yapan Bandura (1977, 1994), kişinin motivasyon düzeyinin işine olan bağlılığını etkilediğini belirtmiştir. Çünkü öz-yeterlik düzeyi aynı zamanda duyuşsal ve sosyal bir gelişimi içermektedir. Bireyin sorumluluğunun alındığı sağlık ve eğitim gibi alanlardaki mesleklerde çalışanların, belirli bir süre sonra kişisel ve sosyal yetkinliklerinin zayıfladığı, başa çıkma becerilerinin azaldığı ve kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Bu durum, öz-yeterliği olumsuz etkilemektedir. Bu alanlardaki meslek elemanlarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi, gereksinim duydukları mesleki eğitim, sosyal ve diğer destek hizmetlerinin kendilerine sağlanması önerilmektedir (Lent ve Hackett, 1987; Wood ve Bandura, 1989). Öz-yeterliğin sosyal modeller tarafından sağlanan yaşantılar, tam ve doğru deneyimler, sözel ikna ile bireyin fiziksel ve duygusal durumu olmak üzere dört temel kaynağı bulunmaktadır. Bandura'ya göre bu kaynaklardan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir (Bandura, 1991, 1994). Öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubu ve grubun özelliklerine bağlı olarak öz-yeterlik inançlarının etkilendiği bir gerçektir. Öğretmenlerin eğitimde oyundan yararlanabilme yeterlikleri, oyun hakkındaki bilgileri, uygulamaya yönelik beceri düzeyleri ve yaşadığı

deneyimlerle ilişkilidir (Yıldız, 1997). Bu konuda ülkemizde öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyi ve oyun ilişkisinin incelendiği oldukça sınırlı sayıda çalışma vardır. Bu çalışmalardan ilki Yıldız'ın (1992) "İzmir İl Merkezi'ndeki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Oyunun Yeri" adlı çalışmasında öğretmenlerin %98.97'si okul öncesine devam eden çocuklar için oyunların yararlı olduğuna inanmakta, %95.17'si oyunların zihinsel, bilişsel, sosyal ve motor becerilerini desteklediğini düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %98.25'i oyunları sınıflarında eğitim amaçlı kullandıklarını ve %56.55'i oyunları sınıf içinde kullanmadan önce planlama yaptıklarını ve eğitsel bir amaç yazdıklarını ifade etmişlerdir. Planlama ve uygulama için oyun öğretimine hazırlık sürecinde hangi kaynakları kullandıkları sorulduğunda, öğretmenlerin %73.79'u kaynak olarak kitapları, %36.90'ı konu ile ilgili yazdıkları kendi oyunlarını, %7.59'u da okulların kütüphane ve arşivlerinde yer alan cd, kaset veya diğer görsel materyalleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Çalışmanın en dikkat çeken bulgusu ise sınıf mevcudu 25 ve üzeri olduğunda, öğretmenlerin özellikle hareket içeren oyunları tercih etmemeleridir. Diğer bir çalışma ise Kadim'in (2012) okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerini incelediği çalışmadır. Kadim, oyun öğretimi planlama boyutunda cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kadro durumu, kıdem yılı, eğitim verdikleri yaş grubu ve sınıf mevcutlarının, öğretmenlerin planlamaya ilişkin oyun öğretimi puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını; görev yapılan okul yeri, görev yapılan okul türü ve sınıflarında kendilerine yardımcı olacak eleman bulunması değişkeninin ise anlamlı farklılığa neden olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin oyun öğretimi değerlendirmeye ilişkin puanları arasında da çalışmanın bağımsız değişkenleri açısından bir farklılık belirlenmediğini, ancak öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlik puanlarının, yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin değerlendirilmesine yönelik bu çalışmada kullanılan ölçek, Kadim (2012) tarafından "Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterliklerinin görev yapılan okul türüne göre incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında geliştirilmiştir. Anketi geliştiren yazar dışında orjinal hali ülkemizde yalnızca, yine bu çalışmanın yazarları tarafından "Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi" başlıklı çalışmalarında kullanılmıştır. Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2015) çalışmada öğretmenlerin planlama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterliklerinin yaşa bağlı değişiklik gösterdiğini, farklılığın 25 yaş ve altındaki okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu belirtilmiştir.

Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, sınıf mevcudu ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve yeterliklerinin oyunları bir öğretim aracı olarak kullanmalarında etkili olduğu görülmektedir. Bu çalışma, yukarıda ayrıntılı olarak açıklanan çalışmalardan, 36-66 ay arası çocuklarla çalışan özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi yönüyle farklılaşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, gerek normal gelişim gerekse özel gereksinimleri olan çocukların okul öncesi eğitime devamları ile ilgili yasal düzenlemeler 2014 yılında yayınlanmıştır. 26 Temmuz 2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmi Gazetede yer alan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi ve ilkökula başlama yaşlarına yönelik düzenleme ve değişiklikler şu şekilde ifade edilmektedir: 3. Bölümde Okul Tespiti, Kayıt, Kabul ve Devama ilişkin okul öncesi eğitim kurumlarında okula kayıt işlemlerinde, kayıtların yapıldığı yılın Eylül ayı sonu itibarıyla 36 ayını tamamlayan ve 66 ayını doldurmayan çocukların anaokulu ve uygulama sınıflarına kayıt edildiği belirtilmektedir. Bununla birlikte kayıtların yapıldığı yılın Eylül ayı sonu itibarıyla 48 ayını dolduran ve 66 ayını doldurmayan çocuklar ana sınıflarına kaydedilir. Ancak bir grup oluşturabilecek kadar çocuk bulunmayan okullarda, 36-47 ay arası çocuklar da ana sınıfına kayıt edilebilmektedir. 23 Ekim 2014 tarihli ve 29154 sayılı Resmi Gazetede yayımlandıktan sonra uygulanan önemli bir değişiklik ise, velisinin yazılı talebi veya sağlık raporu doğrultusunda, ilkökula kaydı bir yıl ertelenen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına öncelikle kaydedilmeleridir (MEB, 2014). Gerek çalıştıkları yaş grubu gerekse akranları ile gelişim yönünden farklılaşan özellikleri bulunan çocukların eğitiminden sorumlu oldukları düşünüldüğünde, özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi konusundaki öz-yeterlik düzeylerinin inceleyen bu çalışmaya gereksinim duyulmuştur.

Her çocuğun gerçek yaşantısından daha çok benimsediği ve daha çok içinde yaşayarak mutlu olduğu bir dünya olan oyun, çocukların gelişimi için çok önemlidir (Dönmez, 1992). Bir çocuk için öğrenmenin en doğal yolunun oyun olduğu dikkate alındığında, özel eğitim ortamlarında iyi planlanmış, iyi hazırlanmış ve yapılandırılmış oyunlar çocukların gelişimine çok katkı sağlayacaktır. Ancak öğretim ortamları kadar, ders öncesinde yapılan hazırlık çalışmaları da bu anlamda önemli olmaktadır. Özel gereksinimleri olan çocukların devam ettiği sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerin planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme çalışmaları ve özel eğitim öğretmeni ile sınıf öğretmenin birlikte çalışmasına dayalı gerçekleştirilen birlikte öğretim yaklaşımının öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinin gelişimine etkisinin incelendiği çalışmada; Kayhan (2016), öğretmenlerin özellikle ders öncesi planlama ve sınıf içi uygulama sonucunda hem ders planını, hem öğrencileri değerlendirme konularında özel eğitim desteğine ihtiyaç duyduklarını, özel gereksinimli öğrenciler için etkili bireysel eğitim planı hazırlanması ve izlenmesi açısından birlikte öğretim yaklaşımının etkili olduğunu belirtmiştir. İlkokul 3. sınıf düzeyinde Türkçe dersinde gerçekleşen bu çalışmada, öğretmenlerin birlikte öğretim yaklaşımı kullandıklarında oyunları bir öğretim aracı olarak planlarında kullanabildiklerini belirlenmiştir. Öğretmenlerin farklı öğretim yöntemi ve tekniklerine daha çok yer verdiklerinde, normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimleri olan tüm öğrencilerin derse katılımlarında artış olduğunu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin birlikte öğretim yaklaşımına dayalı planlama, öğrenme öğretme sürecinde uygulama ve değerlendirme becerilerine yönelik algıları, kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli öğrenciler için yapılacak öğretimsel düzenlemelere ilişkin tutumları, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak ders planı hazırlama ve bireysel eğitim planlarını takip etmeye ilişkin tutumlarının olumlu olarak değiştiği gözlenmiştir. Bu gerekçelerden yola çıkılarak özel gereksinimleri olan çocukların devam ettiği sınıflarda oyunların etkili bir biçimde kullanılmasının, bunun için de öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinin incelenmesinin önemli ve gerekli olduğu açıktır.

Dolayısıyla oyun ve oyun öğretimi konusunda özel eğitim öğretmenlerinin planlama, uygulama yeterlikleri ile oyun sürecindeki gözlem verilerine dayalı olarak çocukların performanslarını değerlendirebilmek becerileri, onların oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesini zorunlu kılmaktadır. Ülkemizde özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi, lisans programlarında oyun öğretimine yönelik verilen derslerin içeriklerinin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin, oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme öz-yeterlikleri ile mesleki öz-yeterlikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

Özel eğitim öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterlikleri, yaşlarına, cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları alana ve oyun dersi alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Betimsel nitelikte bir çalışma olan bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modellerinde, mevcut olaylar geçmişteki olay ve şartlarla ilişkilendirilmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen verilere dayalı olarak araştırma sorularına yanıt aranmaktadır (Kaptan, 1998; Karasar, 2005). Anket, bir konu belirlenerek bu konuda hipotez ya da araştırma sorularına göre, belirlenen çalışma grubuna yöneltilmek üzere soru hazırlanması ve bu verilerin analiz edilmesi ile gerçekleşen bir veri toplama tekniğidir. Kişilerin tutum, düşünce, inanç, görüş, tercih ve bilgilerinin ölçülmek istenildiği araştırmalarda anket tekniği kullanılabilir. Araştırma örnekleminin geniş olmasına izin vermesi, anket tekniği ile veri toplamanın bir avantajıdır (Balci, 2005). Var olan durumu betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin

oyun öğretimine yönelik planlama, uygulama ve değerlendirme ile meslek öz-yeterlik düzeylerine yönelik bir durum tespiti yapılması amaçlandığından anket tekniği kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İzmir il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan ve erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak "basit rastlantısal (tesadüfi) örneklem yöntemi" seçilmiştir. Örneklem yöntemi bir araştırmada evrenin tamamına ulaşılmasının güç veya imkânsız olduğu durumlarda başvurulan bir yoldur (Karasar, 2005).

Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İzmir il merkezi ve ilçelerindeki özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında görev yapan 127 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Anketler, öğretmenlerin görevli oldukları eğitim kurumlarında, araştırmacılar tarafından kurum yönetici ve eğitim koordinatörleri ile görüşülerek ve gönüllülük esas alınarak doldurulmuştur. Özel eğitim öğretmenleri için uygun zaman aralıklarında yüz yüze görüşülmüş "Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi" ni doldurmaları sağlanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, eğitim durumları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları alan ve oyun dersi alma durumlarına ait özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		n	%
Yaş	25 yaş ve altı	30	23.6
	26-30 yaş	33	26.0
	31-35 yaş	33	26.0
	36 yaş ve üstü	31	24.4
Cinsiyet	Kadın	86	67.7
	Erkek	41	32.3
Eğitim durumu	Açıköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği	27	21.2
	Lisans (Okul Öncesi-Zihinsel/İşitme Engelliler-Sınıf Öğretmenliği)	93	73.2
	Lisansüstü (Sınıf Öğretmenliği)	7	5.5
Mesleki kıdem	1-5 yıl	49	38.6
	6-10 yıl	33	26.0
	11-15 yıl	22	17.3
	16 yıl ve üstü	23	18.1
Mezun olduğu alan	Okul Öncesi Öğretmenliği	38	29.9
	Zihinsel/ İşitme Engelliler Öğr. Sınıf Öğretmenliği	27	21.3
Oyun dersi alma durumu	Evet	62	48.8
	Hayır	72	56.7
	Toplam	127	100

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmenlerin, 49.6'sının 30 yaşının altında, %67.7'sinin kadın, %73.2'sinin örgün eğitimden lisans mezunu olduğu, %38.6'sının 1-5 yıl arası özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında görev yaptığı, %21.3'ünün özel eğitim bölümü mezunu, %78.7'sinin ise özel eğitim öğretmeni sertifika programına katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin %56'sı eğitimleri sürecinde oyun ile ilgili bir ders alırken, %43.3'ü oyun dersi almamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve Kadim (2012) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi" kullanılmıştır. Kadim veri toplama aracının geliştirilmesinde dört (4) aşama izlemiştir. Bu aşamalar problemi tanımlama, maddelerin yazılması, uzman

görüşü alma ve ön uygulama ile analizlerdir. Araştırmacı öncelikle alanyazın taraması yaparak 48 maddelik bir taslak form hazırlamıştır. Bu form okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde görev yapan toplam 7 öğretim üyesinin (Marmara Üniversitesi'nden 3, Dokuz Eylül Üniversitesi'nden 2, Hacettepe Üniversitesi'nden 2 kişi) görüşlerine sunmuştur. Gelen düzeltmeleri dikkate alarak gerekli değişiklikleri yapan araştırmacı, 38 maddelik formu 40 kişilik bir öğretmen grubu ile uygulayarak pilot çalışma yapmıştır. Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanarak .90 bulunmuştur. 5 hafta sonra 40 öğretmenin 32'si ile tekrar çalışması yapılmış ve test tekrar test katsayısı hesaplanmıştır. Test tekrar test pearson katsayısı $r=.94$ olarak hesaplanmıştır. Dört alt boyuttan ve 38 maddeden oluşan beşli likert türündeki anketin çalışma için uygun olduğu düşünülerek "Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi" oluşturulmuştur.

Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi; oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikler, uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler, değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler ve oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlik olarak dört alt boyuttan oluşmaktadır. 38 maddelik beşli likert tipindeki (her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiçbir zaman) ankette sadece 19. madde olumsuz ifade içerdiği için ters puanlanarak toplam puan elde edilmektedir. Bu puanlamaya göre anketten alınabilecek en yüksek 186, en düşük ise 42'dir. Alınan puanların yüksek olması, öğretmenlerin oyun öğretimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri anlamına gelmektedir. Anketin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha=.90$, test tekrar test uygulaması Pearson korelasyon katsayısı $r=.94$ olarak belirtilmiştir. Genel olarak 38 maddeden oluşan anketeki" oyun öğretimi öz-yeterlik alanları, her bir alan kendi içinde değerlendirilerek toplam puan elde edilmektedir. Anketin 1-14. maddeleri oyun öğretimini planlamaya, 15-24. maddeleri oyun öğretimini uygulamaya, 25-31. maddeleri oyun öğretimini değerlendirmeye ve 32-38. maddeleri ise oyun öğretimi mesleki öz-yeterliklerini belirlemeye yönelik puanlanmaktadır (Kadim, 2012).

Yaş, cinsiyet, eğitim durumları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları alan ve oyun dersi alma durumları araştırmanın bağımsız değişkenlerini, "Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi"nden oyun öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerini belirleyen puanlar ise bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Veri toplamada kullanılan anketten örnek maddeler aşağıda Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi

Oyun Etkinliklerini Planlamaya İlişkin Öz-Yeterlikler	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
3.Oyun etkinliklerinin çocukların zihinsel gelişimini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.					
14.Planlamalarımda hergün oyun etkinliklerine yer veririm.					
Oyun Etkinliklerini Uygulamaya İlişkin Öz-Yeterlikler					
15.Oyun etkinliklerini uygularken yeni bir oyun öğretimine geçmeden önce bilinen oyunları tekrarlatırım.					
16.Oyun etkinliklerinin başlangıcında oyunun özelliğine göre basit tekerleme ya da hareketlerle çocuk grubunu oyuna hazırlarım.					
Oyun Etkinliklerini Değerlendirmeye İlişkin Öz-Yeterlikler					
25.Oyun etkinlikleri sonrasında kendimi olumlu ve olumsuz yönlerimle, objektif olarak değerlendiririm.					
26.Oyun etkinlikleri sonrasında tüm çocukları ayrı ayrı değerlendiririm.					
Oyun Öğretimine İlişkin Mesleki Öz-Yeterlikler					
32.Oyun etkinliklerini gerçekleştirebilmek için yeterli seviyede bilgi ve beceri birikimine sahip olduğumu düşünüyorum.					
38.Oyun etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim çalışmalarını takip ediyor ve bunlara katılıyorum.					

Veri Toplama ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler alt amaçlara göre SPSS 18.0 paket programı kullanılarak, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi testleri ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ve oyun dersi alma durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar testi (independent sample t test) ile yaşlarına, eğitim durumlarına, mesleki kıdemleri ve mezun oldukları okul türüne göre puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise Tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) ile test edilmiştir. Gerçekleştirilen tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeyleri arasında, yaş, cinsiyet, eğitim durumları, mesleki kıdem, mezun oldukları alan ve lisans döneminde oyun ile ilgili ders almış olma değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık olup olmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Yaşlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F
Planlama	25 ve altı	30	61.13	5.33	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	149.108 4170.073 4319.181	4 122 126	37.277 34.181	1.091
	26-30	33	60.36	6.42					
	31-35	33	61.12	5.71					
	36-40	9	62.33	3.74					
	41 ve üstü	22	63.54	6.41					
	Toplam	127	61.43	5.85					
Uygulama	25 ve altı	30	32.13	4.70	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	190.434 3903.613 4094.047	4 122 126	47.609 31.997	1.488
	26-30	33	33.72	5.38					
	31-35	33	34.09	6.05					
	36-40	9	35.77	5.04					
	41 ve üstü	22	35.59	6.75					
	Toplam	127	33.91	5.70					
Değerlendirme	25 ve altı	30	28.40	3.17	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	93.303 2049.564 2142.866	4 122 126	23.326 16.800	1.388
	26-30	33	28.72	4.21					
	31-35	33	29.00	4.74					
	36-40	9	28.66	3.90					
	41 ve üstü	22	30.90	4.05					
	Toplam	127	29.09	4.12					
Mesleki Öz-Yeterlik	25 ve altı	30	25.70	4.57	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	182.638 3088.386 3271.024	4 122 126	45.659 25.315	1.804
	26-30	33	26.72	5.65					
	31-35	33	28.09	4.76					
	36-40	9	27.44	4.90					
	41 ve üstü	22	29.13	5.06					
	Toplam	127	27.30	5.09					
Oyun Toplam	25 ve altı	30	147.36	13.06	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	2012.608 32826.825 34839.433	4 122 126	503.152 269.072	1.870
	26-30	33	149.57	19.21					
	31-35	33	152.30	15.47					
	36-40	9	154.22	13.77					
	41 ve üstü	22	159.18	18.09					
	Toplam	127	151.75	16.62					

Tablo 3 incelendiğinde; çalışma grubunda yer alan özel eğitim öğretmenlerinin yaşlarının oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterlikleri ile oyun öğretimi toplam öz-yeterlik puanlarının her bir alt boyutu için yapılan varyans analizi sonucunda; planlama [F(4-126)=1.091, p>0.05], uygulama [F(4-126)= 1.488, p>0.05], boyutlarında p değerlerinden anlaşılacağı gibi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak değerlendirme [F(4-126)=1.388, p<0.05], mesleki öz-yeterlik [F(4-126)= 1.804, p<0.05], toplam öz-yeterlik [F(4-126)= 1.870, p<0.05] puanları karşılaştırıldığında gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan 25 yaş ve altındaki özel eğitim öğretmenlerinin uygulama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterlik alt boyutunda, 26-30 yaş arası özel eğitim öğretmenlerinin ise planlama boyutunda diğer gruplara göre daha düşük puanlar aldıkları tespit edilmiş, ancak yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, yaş değişkeninin grupların oyun öğretimi planlama, uygulama değerlendirme ve mesleki öz-yeterlikleri ile toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>.05).

Tablo 4

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Cinsiyete Göre t- testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t
Planlama	Kadın	86	61.94	5.51	125	1.391
	Erkek	41	60.39	6.47		
Uygulama	Kadın	86	34.62	5.52	125	2.038
	Erkek	41	32.44	5.86		
Değerlendirme	Kadın	86	29.51	3.93	125	1.662
	Erkek	41	28.22	4.41		
Mesleki Öz-Yeterlik	Kadın	86	27.51	4.99	125	0.654
	Erkek	41	26.88	5.35		
Toplam	Kadın	86	153.58	15.79	125	1.808
	Erkek	41	147.93	17.87		

Tablo 4 incelendiğinde; cinsiyet değişkeninin, özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama [t(125) = 1.391, p > .05], değerlendirme [t(125) = 1.662, p> .05], mesleki öz-yeterlik [t(125) = .654, p>.05] ve toplam [t(125) = 1.808, p>.05] puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 5

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Fark	
Planlama	Lisans (AÖ)	27	63.71	5.70	Gruplararası	183.770	2	91.89	2.755		
	Lisans	93	60.90	5.88		Gruplariçi	4135.412				124
	Lisansüstü	7	59.59	4.25		Toplam	4319.181				126
	Toplam	127	61.43	5.85							
Uygulama	Lisans (AÖ)	27	36.03	5.82	Gruplararası	156.657	2	78.33	2.467		
	Lisans	93	33.30	5.65		Gruplariçi	3937.390				124
	Lisansüstü	7	33.86	4.41		Toplam	4094.047				126
	Toplam	127	33.91	5.70							
Değerlendirme	Lisans (AÖ)	27	30.52	3.32	Gruplararası	99.514	2	49.76	3.019	1-2	
	Lisans	93	28.86	4.31		Gruplariçi	2043.352				124
	Lisansüstü	7	26.71	2.81		Toplam	2142.866				126
	Toplam	127	29.09	4.12							
Mesleki Öz-Yeterlik	Lisans (AÖ)	27	29.63	4.10	Gruplararası	218.432	2	109.21	4.436	1-2	
	Lisans	93	26.84	5.16		Gruplariçi	3052.591				124
	Lisansüstü	7	24.57	5.28		Toplam	3271.024				126
	Toplam	127	27.03	5.10							
Toplam	Lisans (AÖ)	27	159.89	14.06	Gruplararası	2424.637	2	1212.32	4.638	1-2	
	Lisans	93	149.90	16.91		Gruplariçi	32414.796				124
	Lisansüstü	7	145.00	12.74		Toplam	34839.433				126
	Toplam	127	151.76	16.63							

*Açıköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği grup 1, Lisans mezunları (Okul Öncesi, Zihinsel/İşitme Engelliler ve Sınıf Öğretmenliği) grup 2 ve Lisans üstü (Sınıf öğretmeliği) mezunlar grup 3'ü ifade etmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, oyun etkinliklerini planlama, değerlendirme, mesleki öz-yeterlik ve toplam puanda lisansüstü mezunu özel eğitim öğretmenleri, diğer iki grupta yer alan öğretmenlerden daha düşük puan almıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda planlama [F(2-126) = 2.755, p> .05], uygulama [F (2-126) = 2.467,

$p > .05$] alt boyutu puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı ancak değerlendirme [$F(2-126) = 3.019$, $p < .05$] mesleki öz-yeterlik [$F(2-126) = 4.436$, $p < .05$] ve toplam puanları [$F(2-126) = 4.638$, $p < .05$] arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testi (Bonferroni) ile değerlendirilmiştir. Oyun etkinliklerini değerlendirme ve mesleki öz-yeterlik puanları arasında çoklu karşılaştırma testi sonucunda, Açıköğretim okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler ile örgün öğretim lisans mezunu(okul öncesi öğretmenliği, zihinsel/işitme engelliler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği) öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bir diğer anlamlı farklılık, oyun etkinliklerine ilişkin toplam öz-yeterlik alt boyutundadır. Açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerin toplam öz-yeterlik puanları, örgün lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin toplam öz-yeterlik puanları ile anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Oyun etkinliklerini değerlendirme, mesleki öz-yeterlik puanları ve toplam öz-yeterlik puanları arasındaki anlamlı farklılığın, Açıköğretim Fakültesi Lisans mezunları lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Fark
Planlama	1	1-5 yıl	49	61.00	5.96	Gruplararası Gruplariçi Toplam	248.741 4070.440 4319.181	3 123 126	82.914 33.093	2.505	
	2	6-10 yıl	33	59.70	5.74						
	3	11-15 yıl	22	62.91	4.64						
	4	16 yıl ve üstü	23	63.43	6.24						
		Toplam	127	61.43	5.85						
Uygulama	1	1-5 yıl	49	32.84	4.95	Gruplararası Gruplariçi Toplam	339.247 3754.800 4094.047	3 123 126	113.082 30.527	3.704	1-3,4 2-3,4
	2	6-10 yıl	33	32.52	5.03						
	3	11-15 yıl	22	36.23	6.01						
	4	16 yıl ve üstü	23	36.00	6.78						
		Toplam	127	33.91	5.70						
Değerlendirme	1	1-5 yıl	49	28.61	3.82	Gruplararası Gruplariçi Toplam	144.443 1998.423 2142.866	3 123 126	48.148 16.247	2.963	1-4 2-4
	2	6-10 yıl	33	28.09	4.56						
	3	11-15 yıl	22	29.55	3.63						
	4	16 yıl ve üstü	23	31.13	4.03						
		Toplam	127	29.10	4.14						
Mesleki Öz-Yeterlik	1	1-5 yıl	49	26.08	5.27	Gruplararası Gruplariçi Toplam	354.390 2916.633 3271.024	3 123 126	118.130 23.712	4.982	1-2,4 2-3,4
	2	6-10 yıl	33	26.06	4.51						
	3	11-15 yıl	22	29.77	4.14						
	4	16 yıl ve üstü	23	29.35	5.10						
		Toplam	127	27.31	5.09						
Toplam	1	1-5 yıl	49	148.55	16.29	Gruplararası Gruplariçi Toplam	3980.394 30859.039 34839.433	3 123 126	1326.798 250.886	5.288	1-3,4 2-3,4
	2	6-10 yıl	33	146.36	14.12						
	3	11-15 yıl	22	158.45	14.52						
	4	16 yıl ve üstü	23	159.91	18.24						
		Toplam	127	151.76	16.63						

Tablo 6 incelendiğinde; özel eğitim öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre oyun etkinliklerini uygulama, değerlendirme, mesleki öz-yeterlik alt boyutları ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık

olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda planlama [F(3-126) = 2.505, p> .05] boyutundaki farkın anlamlı olmadığı, buna karşın uygulama [F(3-126) = 3.704, p< .05], değerlendirme [F(3-126) = 2.963, p< .05], mesleki öz-yeterlik [F(3-126) = 4.982, p< .05] ve toplam puanları [F(3-126) = 5.288, p< .05] arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testi ile değerlendirildiğinde uygulama alt boyutunda ve toplam puanlarında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle, 6-10 yıl kıdeme sahip olanların ise benzer şekilde 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile uygulama öz-yeterlik puanlarında anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Değerlendirme alt boyutunda 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları arasında bir farklılık olduğu, mesleki öz-yeterlik alt boyutunda ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle puanlarının anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Farklılıkların hangi gruplar lehine olduğu çoklu karşılaştırma testleri sonucunda belirlenmiştir. Oyun etkinliklerini uygulama öz-yeterlik puanlarındaki anlamlı farklılık, mesleki kıdemleri 11-15 yıl ve 16 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmen grubu lehine iken, oyun etkinliklerini değerlendirme öz-yeterlik puanları arasındaki anlamlı farklılık, mesleki kıdemleri 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmen grubu lehinedir. Mesleki öz-yeterlik puanları ve oyun öğretimi toplam öz-yeterlik puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde, her iki öz-yeterlik puan türünde de, mesleki kıdemleri 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin lehine bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 7

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Mezun Oldukları Alana Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	Mezuniyet Alanı	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Fark
Planlama	1	Okul Öncesi Öğrt	38	64.00	4.90	Gruplararası Gruplariçi Toplam	382.790	2	191.395 31.745	6.029	1-2 1-3
	2	Zihin/İşitme Eng.Öğr.	27	61.15	5.66		3936.391	124			
	3	Sınıf Öğrt	62	59.98	6.02		4319.181	126			
		Toplam	127	61.43	5.85						
Uygulama	1	Okul Öncesi Öğrt	38	36.68	5.50	Gruplararası Gruplariçi Toplam	535.160	2	267.580 28.701	9.323	1-3 2-3
	2	Zihin/İşitme Eng.Öğr.	27	34.48	5.58		3558.887	124			
	3	Sınıf Öğrt	62	31.97	5.17		4094.047	126			
		Toplam	127	33.91	5.70						
Değerlendirme	1	Okul Öncesi Öğrt	38	30.92	3.36	Gruplararası Gruplariçi Toplam	181.561	2	90.781 15.817	5.739	1-2 1-3
	2	Zihin/İşitme Eng.Öğr.	27	28.18	4.35		1961.305	124			
	3	Sınıf Öğr.	62	28.37	4.15		2142.866	126			
		Toplam	127	29.09	4.12						
Mesleki Öz-Yeterlik	1	Okul Öncesi Öğrt	38	30.37	3.99	Gruplararası Gruplariçi Toplam	556.031	2	278.015 21.895	12.698	1-2 1-3
	2	Zihin/İşitme Eng.Öğr.	27	27.11	5.17		2714.993	124			
	3	Sınıf Öğrt	62	25.52	4.84		3271.024	126			
		Toplam	127	27.31	5.10						
Toplam	1	Okul Öncesi Öğrt	38	162.00	14.11	Gruplararası Gruplariçi Toplam	6177.194	2	3088.597 231.147	13.362	1-2 1-3
	2	Zihin/İşitme Eng.Öğr.	27	150.93	16.72		28662.239	124			
	3	Sınıf Öğrt	62	145.84	15.17		34839.433	126			
		Toplam	127	151.76	16.63						

Tablo 7'de yer alan özel eğitim öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterlik alt boyutları puanları, mezun oldukları alana göre incelendiğinde oldukça dikkati çeken bulgulara ulaşılmıştır. Tüm alt boyutlarda açıköğretim ve örgün eğitim okul öncesi öğretmenliği mezunu olup

özel eğitim alanında çalışan öğretmenler daha yüksek puana sahiptir. Öğretmenlerin mezun oldukları alan değişkenine göre oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme, mesleki öz-yeterlik alt boyutları ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda planlama [$F(2-126) = 2.505, p < .05$, uygulama [$F(2-126) = 9.323, p < .05$, değerlendirme [$F(2-126) = 5.739, p < .05$], mesleki öz-yeterlik [$F(2-126) = 12.698, p < .05$] ve toplam puanları [$F(2-126) = 13.362, p < .05$] arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testi ile değerlendirildiğinde planlama, değerlendirme, mesleki öz-yeterlik ve toplam puanları açısından okul öncesi öğretmenliği mezunu olup özel eğitim öğretmeni olarak çalışan öğretmenler lehine bir farklılık görülmektedir. Uygulama boyutunda ise özel eğitim alanında zihin engelliler ve işitme engelliler lisans mezunu öğretmenler arasındaki farklılığın, yine okul öncesi öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Oyun öğretimi uygulama öz-yeterlik puanları alt boyutunda dikkati çeken bir diğer bulgu ise sınıf öğretmenliği mezunu olup özel eğitim öğretmenliği yapmakta olan öğretmenlerin, gruptaki en düşük puanı almış olmalarıdır.

Tablo 8

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Lisans eğitiminde Oyun Dersi Alıp- Almama Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Lisans Döneminde Oyun Dersi Alma Durumu	n	\bar{x}	SS	Sd	t
Planlama	Alan	72	62.77	5.97	125	3.073
	Almayan	55	59.69	5.28		
Uygulama	Alan	72	35.35	5.92		3.466
	Almayan	55	32.04	4.84		
Değerlendirme	Alan	72	31.44	2.86		9.334
	Almayan	55	26.04	3.48		
Mesleki Öz-Yeterlik	Alan	72	29.03	5.16		4.858
	Almayan	55	25.05	4.06		
Toplam	Alan	72	158.58	16.18		6.181
	Almayan	55	142.82	12.59		

Tablo 8'de belirtildiği gibi lisans döneminde oyun öğretimine ilişkin bir ders alıp almama değişkeni, özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama [$t(125) = 3.073, p < .05$], uygulama [$t(125) = 3.466, p < .05$], değerlendirme [$t(125) = 9.334, p < .05$], mesleki öz-yeterlik [$t(125) = 4.858, p < .05$] ve toplam [$t(125) = 6.181, p < .05$] puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Oyun öğretimi ile ilgili bir ders alan öğretmenler tüm alt boyutlarda daha yüksek puan almışlardır.

Tartışma ve Sonuç

Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimi planlama, uygulama, değerlendirme, mesleki öz-yeterlikleri ile toplam öz-yeterlik puanlarının farklı değişkenlere göre (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, mezun oldukları alan, lisans eğitiminde oyun dersi alma durumu) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği bu çalışmada; özel eğitim öğretmenlerinin mezun oldukları alan, oyun dersi alma durumlarına göre tüm alt boyutlarda, mesleki kıdemlerine göre ise oyun etkinliklerini uygulama, değerlendirme, mesleki öz-yeterlik düzeyleri ve oyun öğretimi toplam öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Eğitim durumları, öğretmenlerin oyun etkinliklerini değerlendirme, oyun öğretimi mesleki öz-yeterlik ve toplam öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluştururken, cinsiyet değişkeni yalnızca oyun etkinliklerini uygulama öz-yeterlik puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmıştır.

Erken dönemde çocukların nitelikli eğitim ortamlarında desteklenmesinin, sonraki yıllarda tüm gelişimlerini ve başarılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2010). Oyun hem eğlenceli hem de bir öğretim aracı olarak, özellikle erken dönemdeki çocukların gelişimine destek sunan önemli bir etkinliktir. Gelişim ve öğrenme gereksinimleri farklı olan bireyler için oyunların öğretimde

kullanılması, farklılaştırılmış bir öğrenme yaşantısı sunmaktadır. Oyunlar, özel eğitim alanında farklı gelişimsel özellikleri olan bebek ve çocukların (otizm spektrum bozukluğu, gelişimsel gerilikler, Down sendromu, konuşma ve dil bozukluğu, dikkat, duygusal ve dürtüsel sorunları olan çocuklar) değerlendirilmesi ve gelişimlerinin desteklenmesi için önemlidir. Örneğin, çok boyutlu bir sistem sunan yerde oyun (floortime) ve oyun terapisi gibi müdahale programları son yıllarda sıklıkla kullanılmaktadır (Greenspan ve Greenspan, 2003; Öğretir, 2008).

Oyun öğretiminin eğitim kademelerinde nitelikli ve yeterli bir şekilde uygulamalara dönüşmesi, öğretmenlerin oyun öğretimi hakkındaki bilgi ve beceri düzeyleri ile ilişkilidir (Ellialtıoğlu, 2005). Çünkü öğretmen, hakkında bilgi sahibi olduğu konuda plan yapabilir, uygulamayı gerçekleştirir ve kendine tam anlamıyla güven duyar. Bu beceri, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri ile açıklanabilir. Öz-yeterlik, bir bakıma kişinin davranış öncesi olumlu beklentiler içerisinde olması, başarılı olmak amacıyla etkinlikleri organize etmesidir (Bandura, 1994). Bu bakımdan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğrenme-öğretme sürecine yönelik planlama, uygulama ve değerlendirme becerileri arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet, 2008). Öz-yeterlik, bireyin duyuşsal ve bilişsel performansına olan inancını ifade etmektedir (Bandura, 1977). Bu açıdan düşünüldüğünde öz-yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kendilerinden olumlu beklentiler içerisinde olmalarına, program ve öğretim açısından beklenen performansı gerçekleştirmelerine katkı sağlamaktadır (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Bu çalışmada elde edilen bulgular, oyun öğretimine yönelik öz-yeterlik ile ilgili çalışmalarla bazı yönleriyle benzerlik, bazı yönleriyle farklılık göstermektedir. Çalışmada yaş değişkenine göre öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinin farklılaşmadığı bulgusu, mesleki öz-yeterlik düzeyi açısından Kadim'in (2012) çalışması ile farklılık göstermektedir. Kadim, okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimini planlama, uygulama ve değerlendirme öz-yeterliklerinin yaşa bağlı değişiklik göstermediğini belirtirken, 25 yaş ve altı öğretmenler ile 31-35 yaş arası öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığını belirtmiştir. Diğer yandan yaşın anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulgusu, Yıldız'ın (1992) öğretmenlerin oyun konusundaki düşüncelerine dayalı gerçekleştirdiği araştırma bulgusu ile benzerdir. Yıldız, öğretmenlerin yaşlarına göre oyunun yararına inanma düzeyleri, eğitim ortamlarında eğitici oyunları kullanma, çocuğun gelişimine olan yararları ve oyun etkinlikleri geliştirme konularında anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşmıştır. Yaş değişkenine ilişkin bir diğer sonuç, Piştav-Akmeşe ve Kayhan'ın (2015) çalışması ile farklılıktır. Bu çalışmada öğretmenlerin yaşlarının oyun öğretimi öz-yeterliklerini etkilemediği görülürken, Piştav Akmeşe ve Kayhan (2015) çalışmalarında yalnızca yaş değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi öz-yeterlikleri puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu, planlama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterliklerinin yaşa bağlı değişiklik gösterdiğini belirtmişlerdir.

Genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlik puan ortalamalarının en yüksek planlama boyutunda, en düşük ise mesleki öz-yeterlik boyutunda olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç okul öncesi dönemde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin, mesleki öz-yeterlikleri üzerinde etkili bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin, oyunları öğretim aracı olarak kullanma sıklıklarını da etkileyebileceği düşünülebilir. Çünkü oyun öğretimi öz-yeterlik puanı planlama boyutunda yüksek olan öğretmenlerin, uygulama ve değerlendirme ile mesleki öz-yeterlik puanları da buna bağlı yükselme göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki işleyiş düşünüldüğünde meslektaşların planlama ve uygulama anlamında işbirliğini artırıcı modellere gereksinimleri olabilir. Bu anlamda öz-yeterlik düzeyi etkilidir. Öz-yeterlik düzeyleri öğretmenlerin meslektaşları ile planlama, uygulama çalışmalarında işbirliği yapmaları ve iş doyumları üzerinde etkilidir (Kaynak?). Öğretmenlerin mesleki bağlılık ve iş doyumları ile öz-yeterlik düzeyleri arttıkça, öğrencilerine karşı daha kabul edici davranışlar sergiledikleri, mesleki bağlılık ve iş doyum düzeylerinin yükseldiği belirtilmiştir (Caprara, Barbaranelli, Borgogni ve Steca, 2003; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta ve Rubinacci, 2003; Caprara ve diğ., 2006). Özel gereksinimleri olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin, çocuğun gereksinimine yönelik olarak

farklı uzmanlarla işbirliği yapmaları önemli olmaktadır. Öğretim açısından oyun temelli müdahale planlarının, uygulamaların değerlendirilmesi gerek öğretmenler gerekse çocuk için yararlı olacaktır.

Çalışmanın bir diğer değişkeni olan cinsiyete göre kadın öğretmenlerin, oyun öğretiminin uygulama boyutunda daha yüksek bir öz-yeterliğe sahip olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum Tortop ve Ocak'ın (2010) çalışmasından farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada eğitsel oyun uygulamalarında, erkek öğretmenlerin eğitsel oyun uygulama konusunda daha yüksek yeterlik algısına sahip oldukları belirtilmiştir. Uygulamaya ait bu bulgunun değerlendirilmesinde, çalışmaya katılan kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısına göre yüksek olması göz önünde bulundurulmalıdır. Alanyazında erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklarla oyun etkileşimlerinin ev ve okul ortamında incelendiği çalışmada, annelerin babalara göre oyunu bir öğretim aracı olarak daha sık kullandıkları, daha fazla süre etkileşim gösterdikleri, annelerin günlük olarak en azından bir ya da iki etkinliği (resimlerle sözel diyalog veya kitap okuma çalışmaları) çocukla birlikte yaptıkları belirtilmiştir (Gallagher, Frith ve Snowling, 2000; Laakso, Poikkeus ve Lyytinen, 1999). Ayrıca annelerin, yaşları 2-4 aralığındaki çocuklarla eve dayalı sürdürülen eğitimlerde oyuna dayalı alıcı dil ve ifade edici dil çalışmalarına yer verdikleri ve daha nitelikli bir çalışma planı izledikleri belirtilmektedir (Poikkeus ve diğ., 2001). Kadın öğretmenlerin oyunları uygulama boyutunda daha yüksek öz-yeterlik puanına sahip olmaları, oyunların içeriği ve nasıl oynanması gerektiği ile ilgili yaşantılarıyla ilişkili olabilir.

Bir diğer değişken olan mesleki kıdem değişkeni, öğretmenlerin oyun öğretimi uygulama, değerlendirme, mesleki ve toplam öz-yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Alanyazında öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin desteklenmelerinde, meslek öncesi ve hizmet içi eğitimin bir bütün olarak düşünülmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. Öğretmenlerin lisans eğitimi boyunca edindikleri deneyimlerin, ilerleyen yıllardaki mesleki uygulamalarına ve yeterliklerine etki ettiği, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin ise hizmet öncesinde uygulamalı eğitimler aldıklarında öz-yeterlik düzeylerinin yükseldiği, ancak mesleğe başladıklarında yeterliklerinin desteklenmesi yoluyla performanslarının yükseldiği belirtilmektedir (Deemer ve Minke, 1999; Yalçınkaya, 2002). Çalışmada özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterlik ile toplam öz-yeterlik puanlarının daha yüksek olması durumu, oyun öğretiminin bilginin yanı sıra beceri ağırlıklı bir yeterlik olması ile açıklanabilir. Öğretmenlerin bu yeterlikleri kazanmaları için, yüksek öğretim kurumlarında öğretmen eğitim programlarındaki derslerin içeriklerinde beceri ağırlıklarının artırılması ve uygulama derslerinin yer alması önerilebilir. Ayrıca aday öğretmenlerin uygulama (staj) sürelerinin artırılması, çalışacakları yaş grubundaki çocukların gereksinim türlerine göre oyun çeşitlerinin yer aldığı ders içerikleri hazırlanması etkili olabilir. Oyun ile ilgili dersleri lisans eğitimlerinde zorunlu ders kapsamında alsalar da mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl aralığında olan özel eğitim öğretmenlerinin, oyun öğretimi öz-yeterlik puanlarının grubun en düşük puanları olduğu görülmektedir. Bu nedenle özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim düzenlemeleri ve seminerlere katılımı yeniden gözden geçirilebilir. Bu kurumlarda çalışma süreleri ve koşulları düşünüldüğünde, öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı eğitim ve kurslara katılmalarının zor olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte yüksek öğretim kurumlarında meslek öncesi aday öğretmenlerin, derslerde edindikleri bilgi ve becerileri kullanabilecekleri okul kulüp çalışmaları niteliğinde drama, oyun ve müdahale programları oluşturulabilir. Aday öğretmenler oyunların özel eğitimde kullanımı ile ilgili sosyal kulüp çalışmalarına katılabilirler. Bu tür sosyal çalışmalarda yer alan öğretmen adaylarının, mesleğe başladıklarında da uygulamaları sürdürecekleri düşünülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, oyun öğretimini uygulama ve değerlendirme öz-yeterliklerinin farklılık göstermesi, bu farklılığın ise genel olarak 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olması önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin mezuniyet öncesi ve sonrası öz-yeterlik düzeylerinin, diğer meslek gruplarına göre oldukça farklılık gösterdiğine dikkat çekilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerine, "kendinizi ne zaman daha yeterli hissedersiniz" diye sorulduğunda,

"kendime ait bir sınıfım olduğunda stajyerlikten asil öğretmenliğe geçtiğimde, kıdem yılım arttıkça, uygulama deneyimim arttıkça, benzer gereksinim türüne sahip çocukla çalıştıkça ve aile katılımı ile hizmet içi eğitimin etkili uygulandığı ve ekip çalışmasının olduğu okullarda görev yaptıkça" şeklinde yanıtlar alınmıştır (Darling-Hammond, 2003; Soodak ve Podell, 1993). Bu açıdan düşünüldüğünde, oyunların öğretim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılması için gerek hizmet öncesi gerekse çalışma dönemindeki öğretmenlerin, bu konuda yeterliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Özel gereksinimli bireylerle yaş ve sınıf düzeyi fark etmeksizin çalışan öğretmenlerin, belirli aralıklarla eğitim gereksinimleri tespit edilmeli ve aktif katılım gösterecekleri uygulamalar gerçekleştirilmelidir.

Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin incelendiği araştırmalarda; öğretmenlerin sınıf içi öğretimi nasıl planlayacakları, uygulayacakları, öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme konuları ile çalıştıkları bireylerin özel gereksinim türleri ve dereceleriyle ilgili bilgi gereksinimlerinin, öz-yeterlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır (Brownell ve Pajares, 1999; Buell, Hallam, Gamel-McCormick ve Scheer, 1999; Freytag, 2001). Öz-yeterliğin nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda ise sınıf içi gözlemler yapılmasının ve çocukla öğretmenin birlikte katılım gösterdiği etkinlikler yoluyla somut verilerin alınmasının önemine dikkat çekilmiştir. Bu durumda oyunların özel eğitimde etkili bir öğretim aracı, aynı zamanda öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi için bir araç olarak kullanılabileceği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin mezun oldukları alan ve lisans eğitimleri süresince oyun ile ilgili ders almış olma değişkenlerine göre, oyun öğretimi öz-yeterliklerinin tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenliği mezunu özel eğitimcilerin, oyun öğretimi planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterlik puanlarının işitme ve zihin engelliler öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olması, okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki oyun ve oyuna yönelik ders içerikleri ile ilişkili olabilir. Okul öncesi dönem ve erken çocukluk dönemi ile ilgili bilişsel, sosyal, fiziksel ve dil gelişimleri ile ilgili öğretim programı ile program süresince yapılan staj çalışmaları, okul öncesi öğretmenliğinden mezunların lehine bir durum oluşturmuş olabilir. Çünkü okul öncesi lisans programı ve özel eğitim alanına öğretmen yetiştiren lisans programları incelendiğinde; oyun ve oyuna yönelik derslerin farklılaştığı görülmektedir. Ülkemizde halen yükseköğretim kurumlarında okul öncesi öğretmenliğine devam eden öğretmen adaylarına, 3. yarıyıldan itibaren üç AKTS'lik "Çocukta Oyun Gelişimi" dersi ile 5. yarıyıldan itibaren "Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi" zorunlu derslerinin okutulduğu belirlenmiştir. 2016 yılından itibaren "Özel Eğitim Öğretmenliği" programına dönüştürülen özel eğitim alanına ait anabilim dallarında 2015 yılına kadar uygulanan ders programları incelendiğinde ise 158 kredilik görme engelliler öğretmenliği bölümünde 6. yarıyıldan itibaren iki kredilik "Görme Engellilere Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi" dersi yer alırken, bu dersin öğretmen adaylarına teorik olarak işlenmesi dikkati çekmektedir. 155 toplam krediden oluşan 4 yıllık işitme engelliler öğretmenliği lisans programında ise oyun ve oyun öğretimine yönelik beşinci yarıyıldan itibaren iki kredilik "Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi" dersi bulunmaktadır. Ancak işitme engelliler için özel alan içerikli oyun dersine rastlanılmamıştır. Zihin engelliler öğretmenliği programında ise 5. yarıyıldan itibaren yer alan "Zihin Engellilere Oyun ve Şarkı Öğretimi" dersinin üç kredi üzerinden değerlendirildiği ve dersin teorik olarak işlendiği belirlenmiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2012a, 2012b).

Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2016), kaynaştırma sınıflarında görevli okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi hakkındaki görüşlerini ve planlarında oyun etkinliklerine yer verme düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin oyunun okul öncesi dönemde etkili bir öğrenme aracı olduğunu belirttiklerini, oyun öğretimi öz-yeterliklerini inceledikleri bir başka çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının oyun öğretimi değerlendirme puanları ve mesleki öz-yeterlik puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğunu, çalıştıkları öğrencilerin yaşları ile öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, sınıflarında yardımcı eleman olma durumu ile sınıf mevcutlarının oyun öğretimi öz-yeterliklerini etkilemediğini belirtmişlerdir.

Oyun, gerek öğretimin niteliğini gerekse çocukla iletişimi kolaylaştıran bir araç olduğundan erken çocukluk ve okul öncesi dönemde eğitim ortamlarında oyuna yer verilmelidir. Ayrıca oyunlar, her çocuğu

bireysel anlamda destekleyici olmakta, farklılaştırılmış bir planlama sürecine katkı sağlamaktadır (Eheart ve Leavitt, 1985; akt., Oksal, 1999). Bu açıdan özel gereksinimleri olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi, eğitim ortamında ne tür bir yaşantıya sahip oldukları ile ne tür destek gereksinimleri olduğunun ortaya çıkarılmasını zorunlu kılmaktadır. Çünkü eğitim başlı başına bir yaşantı sürecidir. Özel eğitim alanında hizmet veren öğretmenlerin, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda etkili uygulama örnekleriyle karşılaşmaları, mesleki yeterlik ve becerileri edinmeleri gerekmektedir. Gelişimsel özellikleri açısından akranlarından farklı gelişim gösteren çocukların müdahale programlarında oyunu müdahale ve değerlendirme amacı ile kullanmak kapsamlı bir eğitim, uygulama ve deneyim gerektirir. Öğretmenlerin meslek öncesi lisans programlarında oyun öğretimi ile ilgili derslerin sayısı ve içerik olarak artırılması gerekmektedir. Özel eğitim öğretmenliği programlarının oyun öğretimi ile ilgili derslere ne düzeyde yer verildiğinin Avrupa Birliği üye ülkeleri ve Türkiye açısından karşılaştırıldığı bir çalışmada, ülkelerin özel eğitim alanına öğretmen yetiştiren programlarında oyun öğretimi ile ilgili derslerde kredi ve dönem açısından çeşitlilik görüldüğü vurgulanmıştır. Kayhan ve Piştav-Akmeşe (2016) tarafından gerçekleştirilen özel eğitim bölümlerindeki zihin, görme, işitme, çok engelliler ve üstün zekalılar öğretmenliği programlarında yer alan oyun ve oyun öğretimine ilişkin derslerin sayısı, içerik ve kredileri açısından incelendiği çalışmada, Fransa, Hollanda, İsveç, Litvanya gibi ülkelerde özel eğitim öğretmenliğinin bir bütün olarak düşünülerek Özel Eğitim Bölümü şeklinde öğretmen yetiştirdiği belirtilmiştir. Mezunların engel alanına göre uzmanlık derecesi aldıkları, aday öğretmenlerin lisans programının ilk yıllarında ortak dersler okuyarak özel eğitim bölümüne giriş niteliğinde bir yeterlik elde ettikleri belirlenmiştir. Lisans programlarının süre olarak 4-5.5 yıl aralığında olduğu ifade edilmiştir. Çoğunlukla 8. dönem sonrasında uzmanlık alanı belirleyen aday öğretmenler, 1-1.5 yıl daha öğrenime devam ederek işitme, görme, zihin engelliler gibi alanlarda uzman personel olarak mezun olup her iki alanda çalışabilme yeterliği kazanmaktadır. Yüksek Öğretim Kurulu tarafından 2016 yılında Özel Eğitim Öğretmenliği programına dönüştürülen ve 2016-2017 yılında ilk kez yürürlüğe girecek olan programda 4. yarıyılıda iki kredilik “Özel Eğitimde Oyun ve Müzik Dersi” olarak sadece bir ders yer almaktadır.

Oyun öz-yeterliklerinin incelendiği bu çalışma özel eğitim öğretmenlerinin, oyunları öğretim aracı olarak ne düzeyde kullandıklarının belirlenmesi açısından önemlidir. Çalışmada elde edilen bulguların, öğretmenlerin oyunları planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde etkili kullanmalarına yönelik yapılacak düzenlemelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özel eğitimde oyunların kullanımı ile ilgili seminer, atölye, hizmet içi eğitimler düzenlenebilir, uygulamalı eğitimler verilebilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama* (2. baskı). Ankara: Naturel Yayınevi.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Arı, M. (2003). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 31-35). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Artar, M. (1999). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyun hakkına ilişkin tutumları. B. Onur & N. Güney (Ed.), *Türkiye'de çocuk oyunları: Araştırmalar* içinde (ss. 84-94). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 12.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baltra, A. (1990). Language learning through computer adventure games. *Simulation & Gaming*, 21(4), 445-452.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1991). Self-efficacy mechanism in physiological activation and health-promoting behavior. In J. Madden (Eds.), *Neurobiology of learning, emotion and affect* (pp. 229-270). New York: Raven.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bergen, D., & Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness, and literacy skills at three age levels. In K. A. Roskos & J. F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp. 45-62). New York: Erlbaum.
- Brownell, M., & Pajares, F. (1999). Teacher sense of efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154-164.
- Bruckman, A. (1999, March). *Can educational be fun? Paper presented at the Game Developer's Conference*, San Jose, California. Retrieved from: <http://www.cc.gatech.edu/fac/Amy.Bruckman/papers/conference/bruckman-gdc99.pdf>
- Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, G., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Buysse, V., Goldman, G., & Skinner, M. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 15-31.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.

- Christie, J., & Roskos, K. A. (2006). Standards, science, and the role of play in early literacy education. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 57-73). New York: Oxford University Press.
- Çakmak Güleç, H. (2012). Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri. G. Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss. 111-140). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelen, N. (1999). Anne-babaların çocuğun "Oyun Hakkı"na ilişkin tutumları. Onur, B. & Günay, N. (Eds.), *Türkiye'de çocuk oyunları: Araştırmalar* içinde (ss. 102-114). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 12.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters what leaders can do. *Educational Leadership*, 60, 6-13.
- Deemer, S. A., & Minke, K. M. (1999). An investigation of the factor structure of the teacher efficacy scale. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 3-10.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellet C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dinç, B. (2012). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu. F. Alisinanoğlu (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (1. baskı) içinde (ss. 101-133). Ankara: Maya Akademi.
- Dönmez, N. B. (1992). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Elliialtıoğlu, F. M. (2005). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyun örnekleri*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Finn, D. M., & Fewell, R. R. (1994). The use of play assessment to examine the development of communication skills in children who are deaf blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(4), 349-356.
- Frank, M. C., Goodman, N. D., & Tenenbaum, J. B. (2009). Using speakers referential intentions to model early cross-situational word learning. *Psychological Science*, 20, 578-585.
- Freytag, C. (2001, February). *Teacher sense of efficacy and inclusion: The impact of pre-service experiences on beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, L.A. (ERIC Document Reproduction Service No: ED451180). Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451180.pdf>
- Gallagher, A., Frith, U., & Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy-delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 203-213.
- Greenspan, S. I., & Greenspan, N. T. (2003). *The clinical interview of the child* (3th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Guralnick, M., & Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence. In M. Guralnick (Eds.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 579-610). Baltimore, MD: Brookes.
- Güleç, H. Ç., & Genç, S. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul aile işbirliği hakkında öğretmenler ve ailelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(155), 158-172.
- Gürkan, T., & Haktanır, G. (Eds.).(2006). *Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan, N., & Piştav Akmeşe, P. (2016, Şubat). *Examining the Teaching Games in Special Education Teacher Training in Turkey and European Union Member States*. Paper presented at the meeting of the 8th World Conference on Educational Sciences, University of Alcalá, Madrid, Spain.
- Kayhan, N. (2016). *Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Klein, M. D., Cook, R. E., & Richardson-Gibbs, A. M. (2001). *Strategies for including children with special needs in early childhood settings*. Albany, NY: Delmar.
- Laakso, M. L., Poikkeus, A. M., & Lyytinen, P. (1999). Shared reading interaction in families with and genetic risk for dyslexia: Implications for toddlers' language development. *Infant and Child Development, 8*, 179-195.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior, 30*, 347-382.
- Lillard, A. S., Matthew, D. L., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin, 139*, 1-34.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play in the transition to language. *Developmental Psychology, 31*, 198-206.
- Meyer, B. (2013). Game-based language learning for pre-school children: A design perspective. *The Electronic Journal of e-Learning, 11*(1), 39-48.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü. tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_04/04124340 adresinden elde edilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Ministry of National Education Regulation on preschool education and primary school institutions. Retrieved from: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html in 06.09.2016
- Oksal, A. (1999). Kuşaklararası oyun: Yetişkin ve çocuk kültürü arasında bir köprü. In. B. Onur & N. Güney (Ed.) *Türkiye'de çocuk oyunları: Araştırmalar içinde* (pp. 123-128). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 12.
- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 94-100.
- Özen, A. (2012). Özel gereksinimli çocuklar ve oyun. İ. H. Diken (Ed.) *Erken çocukluk eğitimi içinde* (ss. 247-277). Ankara: Pegem Akademi.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1990). Children's play, language and early literacy. *Topics in Language Disorders, 10*, 76-88.
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 29*(2), 42-60.

- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2016). Opinions and suggestions of preschool teachers regarding educational games and their use in inclusive settings. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 45-58.
- Poikkeus, A. M., Laakso, M. L., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2001). Language development and symbolic play in children with and without familial risk factor dyslexia. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 44, 873-885.
- Raban, B., & Coates, H. (2004). Literacy in the early years: A follow up study. *Journal of Research in Reading*, 27(1), 15-29.
- Ranalli, J. (2008). Learning english with the sims: Exploring authentic computer simulation games for L2 learning. *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 441-455.
- T.C. Resmi Gazete. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, 29072, 26 Temmuz 2014.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (pp. 13-44). San Diego: Academic Press.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişiminde ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Singer, J. (1998). Imaginative play in early childhood: A Foundation for adaptive emotional and cognitive development. *International Medical Journal*, 5, 93-100.
- Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher sense of efficacy and student problems as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27(1), 66-83.
- Stanley, G. C., & Konstantareas, M. M. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal Autism Development Disorder*, 37, 1215-1223.
- Temel, F., Aksoy, A., & Kurtulmuş, Z. (2010). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. F. Temel (Ed.) *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (1. baskı) içinde (ss. 328-359). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tepe, D., & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Tortop, Y., & Ocak, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-22.
- Tüfekçioğlu, U. (2001). Okul öncesi eğitimde oyun ve önemi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi* içinde (ss. 2-34). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No.715.
- Weisberg, D. S., Zosh, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013a). Embracing complexity: Rethinking the relation between play and learning. *Psychological Bulletin*, 139, 35-39.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2013b). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain and Education*, 7, 104-112.
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Glinkoff, M. R. (2013c). Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39-54.
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yalçınkaya, M. (2002). Okul öncesinde hareket eğitimi ve oyun. I. Gürşimşek (Ed.), *Dokuz Eylül Üniversitesi anaokulu/anasınıfi öğretmen el kitabı* içinde (ss. 7-23). İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Yıldız, V. (1992). *İzmir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında oyunun yeri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldız, V. (1997). Okul öncesi eğitimde oyunun kullanılması. *Nasıl eğitim sistemi: Güncel uygulamalar ve geleceğe ilişkin öneriler eğitim sempozyumu bildiri kitabı* içinde (ss. 549-554). İzmir: Bilsa Yayınları.
- Yükseköğretim Kurulu. (2012a). Üniversiteler. <http://www.yok.gov.tr/content/view/531> adresinden elde edilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (2012b). Bologna Süreci. <http://bologna.yok.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 1, Page No: 1-26

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.274303

RESEARCH

Received Date: 02.06.16

Accepted Date: 06.12.16

OnlineFirst: 14.12.16

An Investigation of the Self-Efficacy Levels of the Special Education Teachers Regarding Game Teaching

Pelin Piştav Akmeşe*

Ege University

Nilay Kayhan**

Hasan Kalyoncu University

Abstract

The game has been accepted as an effective teaching method which can be used in learning period of the children in early childhood period. In this study, it has been aimed to investigate the self-efficacy of the special education teachers regarding game teaching with regard to self-efficacy of planning, application and assessment and career self-efficacy. In the study which was planned according to descriptive survey method, "Personal Information Form" and "Game Teaching Self-Efficacy Survey in Preschool Period" developed by Kadim (2012) were used. 127 special education teachers participated in the research. It has been found out that the self-efficacy levels of the teachers regarding game teaching do not differ, but there is a statistically significant difference between planning, application and assessment of game activities and game teaching career, self-efficacy levels and game total points in accordance with their alma mater, status of taking game teaching course and professional seniority. The educational status of the teachers generates a statistically significant difference on game teaching total points and their sex generates a in the sub-dimension of the game activity application. This study in which the game self-efficacy of special education teachers was? investigated is important to determine to what extend the teachers use the games as a teaching tool.

Keywords: Special education teachers, self-efficacy, game teaching.

Recommended Citation

Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N.(2017). An investigation of the self-efficacy levels of the special education teachers regarding game teaching. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(1), 1-26.

***Corresponding Author:** Assist Prof. Dr., Ege University, Faculty of Education, Department of Special Education, İzmir , E mail: pelinakmese@gmail.com

**Assist Prof. Dr., Hasan Kalyoncu University, Faculty of Education, Department of Special Education, Gaziantep, E mail: nilaykayhan@gmail.com

The game has been accepted as an effective teaching method which can be used in learning period of the children in early childhood period (Meyer, 2013; Stanley and Konstantareas, 2007). In a sense, the game enables the imaginary and abstract events to become a rich process in terms of concrete and permanent events for the child. In this process which is based on experience, the child encounters with lots of tactual and verbal stimuli. These experiences offer the opportunity to develop the ability to act with a group as well as individually (Stanley and Konstantareas, 2007; Yavuzer, 1999). It has been stated in the literature that the game development has an important role in language development (Poikkeus, Laakso, Eklund and Lyytinen, 2001). The child has a vision regarding language and behavior during the game. Although he/she plays the same game every time, he/she uses different words and behaves differently in the next game process (Poikkeus et al., 2001; Pellegrini and Galda, 1990). This situation shows us that the game activities have an important place in the language development of the children.

The game teaching shows differences according to the age of the children and their developmental characteristics. The students with special needs can have difficulties in learning the games and understanding the purposes of them. The first years of the life are the period that the children have the need of both intense and qualified stimuli in the developmental fields (Dinç, 2012). It is notably necessary to plan the games in accordance with the objectives in the curriculum to use as a teaching method in early childhood period (Kadim, 2012; Tepe and Demir, 2012). In this regard, the knowledge level of the special education teachers who work with the children in early childhood period is extremely important. Because a teacher's knowledge level about the subject shapes attitude and behaviors and reflects on the applications. The teacher's belief on his/her self-efficacy is effective on his/her creating an effective plan and a successful learning environment (Akkoyunlu, Orhan, and Umay, 2005). It has been stated that the teachers care about their personal and career development, take more time to plan the teaching, their motivation regarding the job improves as their self-efficacy levels increase (Caprara, Barbaranelli, Steca and Malone, 2006).

When it is considered that the most natural way of learning is the game for a child, well-planned, well-prepared and well-structured games shall contribute to the development of the children in special education environments. Thus, the planning, application efficacy of the special education teachers regarding game and game teaching and their ability to assess the performances of the children based on the observation data during the game process require determining the self-efficacy levels of the teachers regarding game teaching. In our country, it is important to investigate the self-efficacy levels of the special education teachers regarding game teaching for evaluating the course contents in undergraduate programs regarding game teaching. In this study, it has been aimed to investigate the self-efficacy of the special education teachers regarding game teaching with regard to self-efficacy of planning, application and assessment and career self-efficacy. In accordance with this main purpose, the answer to the question if the self-efficacy of the teachers regarding planning, application and assessment and career self-efficacy differs according to the age, sex, educational status, professional seniority, the department they graduated from and the status of taking the game teaching course has been searched.

Method

In the study which was planned according to descriptive survey method, "Personal Information Form" and "Game Teaching Self-Efficacy Survey in Preschool Period" developed by Kadim (2012) were used as a data collection tool. The data were analyzed with frequency, percentage, arithmetic average, standard deviation, independent samples t test and single direction variance analysis by using SPSS 21.0 packaged software.

Results

It has been found out that the self-efficacy levels of the teachers regarding game teaching do not differ, but there is a statistically significant difference between planning, application and assessment of game activities and game teaching career self-efficacy levels and game total points in accordance with their alma mater, status of taking game teaching course and professional seniority ($p < .05$). The educational status of the teachers generates

a statistically significant difference on game teaching total points and their sex generates a statistically significant difference in the sub-dimension of the game activity application.

Discussion and Conclusion

It has been stated that supporting the children with qualified education environments in early childhood affects their all development in the later years and their academic achievement (Temel, Aksoy, and Kurtulmuş, 2010). The game is an important activity that supports the development of the children especially in early childhood as a both entertaining and educatory tool. The use of the games in teaching for the individuals with different development and learning requirements submits a differential learning experience. The games have often been used in intervention programs such as floortime (playing on the ground) and game therapy which enable to assess and support the babies and children with different developmental characteristics (the children with autism spectrum disorder, speech and language disturbance, Down syndrome, developmental deficiency, attention and mental problems) (Greenspan and Greenspan, 2003; Öğretir, 2008).

The knowledge levels and the efficiency on using the games as a teaching tool in educational environments of the teachers who work with the children with special needs in early childhood period are extremely important. Determining the efficacy and requirements of the teachers regarding game teaching will contribute as a whole with education. Using the game as a teaching and assessment tool in early childhood period is highly effective in the children's both cognitive and language development. This study in which the game self-efficacy of special education teachers is investigated is important to determine to what extent the teachers use the games as a teaching tool. It is thought that it will contribute to organizing a seminar, workshop, in-service training regarding effective use of the games in planning, application and assessment processes.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 1, Sayfa No: 27-43

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.292065

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 19.10.16

Kabul Tarihi: 06.02.17

Erken Görünüm: 14.02.17

Ortaokula Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Yazı Performanslarının İncelenmesi: Örnek Grup Çalışması*

Reşat Alatlı**
Ankara Üniversitesi

Ceyhun Servi***
İnönü Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, işaret dili ile dikte edilen bir metin incelenerek, işitme engelli öğrencilerin yazma performanslarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 6.,7. ve 8. sınıfa devam eden 10 işitme engelli öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacıların hazırladığı, uzman görüşü alınmış ve gündelik hayatta sık kullanılan sözcüklerin yer aldığı 57 kelimedenden oluşan bir metin kullanılmıştır. Yazılı metinlerdeki, yazma hataları analiz edilmiştir. Elde edilen yazılı metinlerde harf ve/veya hece atlama (letter and/or morpheme omission), harf ve/veya hece ekleme (addition of letter and/or morpheme), sözcük atlama (word omission), sözcük ekleme (addition of word) hataları olduğu görülmüştür. Ayrıca kelimenin yanlış olarak kullanılması ve çekim eki hataları gibi hatalar yaptıkları belirlenmiştir. İşitme engelli öğrencilerin, yazılı anlatım becerilerindeki sınırlılıklarının, günlük yaşam ve akademik beceriler üzerindeki etkisi alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: İşitme engelli öğrenciler, yazma performansı, hata analizi.

Önerilen Atıf Şekli

Atlalı, R., & Servi, C. (2017). Ortaokula devam eden işitme engelli öğrencilerin yazı performanslarının incelenmesi: Örnek grup çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 27-43.

*Bu çalışma, 2-4 Aralık 2015 tarihinde Üsküdar Üniversitesi tarafından düzenlenen 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

***Sorumlu Yazar:* Uzman, Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara, E-posta: resatalatli@gmail.com

***Arş. Gör., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Malatya, E-posta: ceyhunservi@gmail.com

Bireyler duygu ve düşüncelerini, bilgi paylaşımlarını ya da isteklerini çeşitli iletişim yollarıyla gerçekleştirirler. Yazılı dil bu iletişim yollarından bir tanesidir. Yazma, harflerin şekillerinin algılanması ve bu algılanan şeklin motor beceriler kullanılarak yazılı biçime dönüştürülmesi ile sonuçlanan algısal-motor bir işlemdir (Smith, Polloway ve Beirne-Smith, 1994). İşitme engelli öğrencilerin yazma performanslarının, normal işiten öğrencilere göre daha geri olduğu ifade edilmektedir. Örneğin 17-18 yaşında işitme engelli öğrencilerin yazma performanslarının 8-10 yaş arasında normal işiten öğrencilerin yazma performanslarına benzer olduğu belirtilmiştir (Mayer, 2010; Paul, 1998). İşitme engelli öğrencilerin, yazılı dili kullanırken farklı aşamalarda çeşitli hatalar yaptıkları belirlenmiştir (Bloom ve Lahey, 1978; Girgin ve Karasu, 2007; Hadjikakou ve diğ., 2012; Karasu ve Girgin, 2007; Karasu, 2014; Kretschmer, Kretschmer ve Truax, 1978; Tiryaki, 2014a, 2014b). Bu hatalar, biçimbilgisi (morfoloji) ve sözdizimi (sentaks) bileşenlerine ilişkin yaptıkları hatalar olarak ikiye ayrılmaktadır. Biçimbilgisi açısından incelendiğinde, işitme engelli bireylerin en sık bağımlı biçimbirimlerin (bound morphemes) kullanımında hata yaptıkları görülmektedir (Bloom ve Lahey, 1978; Fabretti, Volterra ve Pontecorvo, 1998; Koutsoubou, 2010; Quigley ve King, 1980; Taylor, 1969). Sözdizimi açısından ise işitme engelli bireyler, sözcük atlama, sözcük ekleme, özne ve eylemlerin kullanımına ilişkin hatalar yapmaktadırlar (Fabretti ve diğ., 1998; Hadjikakou ve diğ., 2012; Quigley ve King, 1980; Singleton, Morgan, Di Gello, Wiles ve Rivers, 2004; van Beijsterveldt ve van Hell, 2009). Örneğin, işitme engelli öğrencilerin yazma performanslarında, ad ve eylemlerin doğru kullanılabildiği ancak normal işiten akranları ile karşılaştırıldığında belirteçler/zarflar, yardımcı fiiller, zamirler/adıllar, edatlar ve soru biçimlerini daha sınırlı kullandıkları ifade edilmektedir (Bloom ve Lahey, 1978; Koutsoubou, 2010; Singleton ve diğ., 2004). İşitme engelli bireylerin yazma becerilerine ilişkin hataların, işitme engelli bireylerin dil gelişimindeki sınırlılık ve yazıma ilişkin yaşantılarının sınırlı olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Kretschmer ve diğ., 1978; Williams ve Mayer, 2015). İşitme engelli bireylerin dil edinim süreçlerinin incelendiği çalışmalarda, yardımcı fiillerin, mekanda konum kavramlarının ve eklerin, isimlere ve eylemlere göre daha geç kazanıldığı ve bu yapıların yazılı ürünlerde de aynı sırayla kazanıldığı belirtilmektedir (Christie, Wilkins, Betsy-McDonald ve Neuroth-Gimbrone, 1999; Rodda ve Eleweke 2000; Taylor, 1969). Aynı çalışmalarda işitme engelli bireylerden alınan yazılı ürünlerden elde edilen sonuçlara göre, işitme engelli bireylerin biçimbilgisi yapılarını, işiten akranlarına göre daha geç kazandığı sonucu vurgulanmıştır. İşitme engelli öğrencilerin kelimelerin sıralanmasında, zamirlerin, bağlaçların kullanımında ve fiil çekimlerinde hata yaptıkları belirtilmiştir (Christie ve diğ., 1999; Quigley ve King, 1980; Rodda ve Eleweke 2000). Ayrıca işitme engelli bireylerin yazma hızlarının akranlarının gerisinde olduğu belirtilmektedir (Allen, 1986; Yoshinaga-Itano ve Downey, 1996). Fabretti ve diğerleri (1998), yaptıkları çalışmada işitme engelli bireylerden bağımsız yazma ve işaret diliyle dikte tekniklerini kullanarak dört farklı etkinlikte veri toplamışlardır. Katılımcılar ilk metinlerini bir komedi videosu izleyip yazmışlar, ikinci metinlerini bir grup işitme engelli bireyin kağıt oyunları ve oyun esnasındaki yorumlarının yer aldığı bir videoyu izledikten sonra yazmışlar, üçüncü metinlerini doğuştan işitme engelli ve İtalyan İşaret Dili'ni kullanan biri tarafından anlatılan ve bir hırsız konu alan öyküyü dinledikten sonra yazmışlar ve son metinlerini ise bir mektup yazarak hazırlamışlardır. Araştırma sonucunda işitme engelli bireylerin en sık biçimbilgisel atlamalar, eklemeler ve yer değiştirmeler yaptıkları, en az da sözcük çıkarma ve ekleme hataları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada ise (van Beijsterveldt ve van Hell, 2010), işaret dilini daha akıcı kullanan ve sadece işaret dili ile iletişime giren işitme engelli öğrencilerin, hem işaret dilini hem de sözel dili kullanan işitme engelli öğrencilerden daha fazla biçim-sözdizimsel (morfo-sentaktik) hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ek olarak işaret dilini daha akıcı kullanan öğrencilerin, iki dili kullanan gruba göre daha az sayıda karmaşık cümle kurduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada yazılı metinlerin ve cümlelerin karmaşıklığı arttıkça yapılan hataların da arttığı belirtilmiştir. Sonuç olarak yapılan çalışmaların ortak noktaları göz önünde bulundurulduğunda, işitme engelli bireylerin yazma becerilerine ilişkin performanslarının çeşitli başlıklar altında derlenebildiği görülmektedir.

Alan yazında işitme engelli bireylerin yazmaya ilişkin performansları; “a) işitme engelli bireyler işiten akranlarına göre daha kısa cümleler ve basit sözdizimsel yapılar kurarlar, b) kelime dağarcıkları sınırlıdır, bu sebeple aynı kelimeleri çok fazla kullanırlar, c) karmaşık cümle oluştururken yan cümlecik kullanımında

güçlüklerle karşılaşılır, d) yazılı dilin biçimbilgisi, sözdizimi ve edimbilgisi (pragmatik) bileşenlerinde en çok biçimbirimlerin atılması, yer değiştirmesi ve eklenmesi gibi çeşitli hatalar sergilemektedirler.” şeklinde betimlenmiştir (Fabretti ve diğ., 1998). İşitme engelli bireylerin yazım hatalarına odaklanan çalışmalarda hata türlerinin belirlenmesi, uygun öğretimsel yöntemlerin doğru seçilmesi ve uygulanması açısından önemli olacaktır (Burman, Nunes ve Evans, 2007). Ayrıca işaret dili aracılığı ile gerçekleştirilen bir yazma çalışması, işaret dilinin yazma becerilerindeki işlevliliğinin belirlenmesi ve işaret dilinin yazmada kullanımını görmek açısından önemli olabilir (Burman ve diğ., 2007; Dostal ve Wolbers, 2014).

İşaret dilini kullanan işitme engelli öğrencilerin, yazma becerilerinin desteklenmesinde hem işaret diline hem de dile ilişkin çalışmaların birlikte yapılması gerektiği belirtilmektedir (Dostal ve Wolbers, 2014). İşitme engelli bireylerin okuma ve yazma becerileri, normal işiten bireylerden farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedenini açıklamaya çalıştığı bir çalışmada Wilbur (2000), normal işiten çocukların kullandıkları dile ilişkin sözdizimi, biçimbilgisi ve anlambilgisi (semantik) ile okuma ve yazmayı öğrenmeye başladıklarını ifade etmiştir. Ancak işitme engelli bireylerin, bilmedikleri ya da yeterli donanıma sahip olmadıkları bir dile okumaya ve yazmaya çalıştığını vurgulamıştır. İşaret dilini, işitme engelli bireylerin anadili olarak kabul eden ve işaret dilinden yazılı dile geçişi iki yabancı dil arası geçiş olarak yorumlayan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Davies, 1994; Mayer ve Wells, 1996; Power ve Leigh, 2000; Puente, Alvarado ve Herrera, 2006; Ross 1992). İşaret dilini anadil olarak kabul eden işitme engelli çocuklar için erken dönemde, işaret dili ile yazılı dil arasındaki ilişkinin kurulmasına olanak sağlayacak çalışmalar önemli görülmektedir (Dostal ve Wolbers, 2014; Burman ve diğ., 2007). İşitme engelli bireylerin özellikle “işaret-yazı-işaret” tekrarının yapılması gibi uygulamalar ile iki dil arasındaki yazılı dile ilişkin sözdizimi kurallarını uygulamaları sağlanabilir. İşaret dilini kullanan işitme engelli bireylere yazma becerisinin doğrudan öğretilmesinin yazma becerilerinde sınırlılığa neden olabileceği; dolayısıyla iki dil arasında önce bağlantının kurulmasının, daha sonra yazma becerisinin öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir (Davies, 1994). Özetle işaret dili ve yazma arasındaki bağlantının önemi, harf-işaret ilişkisinin kurulması ve bu ilişkinin erken dönemde kurulması önemli olarak görülmektedir. Bu türde bir geçişin yapılmaması, işaret dilini kullanan işitme engelli öğrencilerin akademik becerilerinde sorun yaşamasına sebep olabilir.

Yukarıda sıralanan sınırlılıkları destekleyen bulguların elde edildiği bir çalışmada (Burman ve diğ., 2007), işitme engelli öğrencilerle işaret dili ile sohbet edildikten sonra yazdıkları öykülerde, öğrencilerin yardımcı fiilleri ve yan cümleciklerin olduğu karmaşık cümle yapılarını kullanamadıkları belirlenmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin yazılı ürünlerde az sayıda farklı kelime kullandıkları, bazı kelimelerin yazımında işaret yardımı talep ettikleri ifade edilmiştir. Ayrıca kelimelerin yanlış yazımı, yanlış harf yazımı ve noktalama işaretlerinin kullanılmaması da özellikle en düşük seviyedeki yazılı metinlerde yer alan hata türlerindedir.

Puente ve diğerleri (2006), işaret dilinin yazımsal (ortografik) okuma ve yazma becerilerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmalarında, yirmi cümleyi Şili İşaret Dili kullanarak video aracılığı ile 7-10 yaş arasındaki işitme engelli çocuklara ve 12-15 yaş arasındaki işitme engelli gençlere sunmuşlardır. Katılımcılara her bir cümle ile ilgili işaret dili kullanılarak sorular sormuşlar ve yanıtlarını yazarak vermelerini istemişlerdir. İşaret dili ile sorulan sorulara verilen doğru cevap sıklığının yaşa ve okuma seviyesine göre değiştiği belirtilmiştir. Okuma seviyesinin daha yüksek olduğu ve 12-15 yaş arasındaki gençlerin yazılı yanıtlarının daha doğru olduğu vurgulanmıştır. Başka bir çalışmada (Swanwick, 2002) ise İngiliz İşaret Dili’ni kullanan üç çocuğa öyküler işaret dili ile anlatılmış ve daha sonra çocukların öyküleri yazmaları istenmiştir. Yazma performansları incelendiğinde, İngilizce becerileri daha iyi olan katılımcıların yazım performanslarının daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Türkiye’de işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerinin incelenmesine ilişkin yapılmış çalışmalar sınırlıdır. Erdiken (1996) yaptığı çalışmada, işitme engelli bireylerin yazılı anlatımda, basit cümle kurma eğiliminde olduğunu, zaman eklerinin ve hal eklerinin kullanımında sınırlılığa sahip olduklarını belirlemiştir. Aynı çalışmada, işitme engelli öğrencilerin karmaşık cümlelerin kullanımında sınırlılık gösterdikleri ve özne-yüklem uyumu gibi hatalar yaptıkları ifade edilmektedir. Yazma becerisindeki sözcük ve cümle düzeyindeki

hatalarda, işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcığının sınırlı olmasının da etkisi olabileceği belirtilmektedir (Girgin ve Karasu, 2007; Karasu ve Girgin, 2007; Piştav-Akmeşe ve Acarlar, 2016). Girgin ve Karasu (2007), işitme engelli ortaokul öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada, öğrencilere bir resim gösterdikten sonra, bu resmi yazılı olarak öykülemelerini istemişlerdir. Öğrencilerin yazılı ürünlerini anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk açısından değerlendirmişlerdir. Anlatım zenginliği açısından bakıldığında, işitme engelli öğrencilerin sözcük kullanımı ve sözcüğün doğru yazımında hatalar yaptıklarını belirlemişlerdir. Karasu ve Girgin (2007) yaptıkları başka bir çalışmada, kaynaştırma programına devam eden işitme engelli öğrencilerin yazma performanslarını benzer yolla değerlendirmişler ve bir resim gösterip bu resimle ilgili metin yazmalarını istemişlerdir. İşitme engeli bulunan kaynaştırma öğrencilerinin sözcüklerin doğru yazımında ve anlamlı cümle oluşturmada düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir. Her iki çalışmada da işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarının sınırlı olmasının sözcüklerin yazımında ve cümle oluşturmada olumsuz etkisi olduğu vurgulanmıştır. Piştav-Akmeşe ve Acarlar (2016) çalışmalarında, işitme engelli çocukların dil performanslarını incelemişler ve koklear implantlı işitme engelli öğrencilerin farklı sözcük sayılarının normal gelişim gösteren kontrol grubuna göre daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuçla da, işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğu bilgisi desteklenebilir. Ayrıca işitme cihazı kullanımı ve cihazlanma yaşının yazma performanslarında etkili olduğu belirtilmektedir (Piştav-Akmeşe ve Acarlar, 2016). Karasu (2014), 16 işitme engelli öğrencinin katıldığı çalışmada, tüm öğrencilere belirlediği bir öyküyü okumuş ve daha sonra okuduğu öyküye ilişkin bir yazılı metin oluşturmalarını istemiştir. Yazılı ürünlerin gözden geçirme ve hataların düzeltilmesi aşamasına odaklanan bu çalışmada, düzeltilen hataların sözcüklere getirilen eklerde yoğunlaştığı, ikinci sırada ise sözcük yazımında hatalar yapıldığı bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, işitme engelli bireylerin yazılı anlatım becerilerinde önemli sınırlılıkları olduğu söylenebilir. Ayrıca Türkçe yapılan çalışmaların sayısı da sınırlıdır. Türkiye’de işitme engelli bireylerin yazma performanslarını konu alan çalışmaların sınırlı olmasının yanında işaret dilinin, yazma performansındaki etkisinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkçe yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar genellikle diğer dilde yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarla açıklanmaya çalışılmaktadır. Öte yandan Türkiye’de işitme engelli öğrenciler için uygulanan eğitim sistemi içerisinde işaret dilinin sınırlı bir yeri bulunmaktadır. Ancak işitme engelli öğrenciler işaret dilini kullanmayı daha sık tercih etmektedirler. Dolayısıyla bu durum çelişkili bir eğitim ortamı oluşmasına neden olabilir. Bu nedenle de eğitim ortamındaki bu çelişkili durumu konu eden ve çözüm önerileri sunan akademik çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada işitme engelli öğrencilere, işaret dili ile dikte edilen metnin yazımından elde edilen ürünler yazma hataları analizi ile incelenerek yapılan hataların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki güçlüklerin tespit edilmesi, hataların nerelerde yapıldığının bulunması ve sorunu çözmeye yönelik eğitsel uyarlamalar ve müdahale programlarının hazırlanması açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, işitme engelli öğrencilerin var olan yazılı anlatım becerilerindeki güçlükleri belirlemek amacıyla yapılmış nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Mevcut durumun özelliklerinin ortaya çıkartılması amacıyla yapılan çalışmalar betimsel çalışmalar olarak isimlendirilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011).

Çalışma Grubu

Bu çalışmaya Malatya Akşemsettin İşitme Engelliler Ortaokulu’nda 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden 10 öğrenci katılmıştır (Tablo 1). Katılımcıların tümü işitme cihazı kullanmaktadır. Öğrencilerin yaşları 12 ile 15 arasında değişmektedir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Araştırmacı tarafından bu ölçütler oluşturulabileceği gibi daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma grubunun

oluşturulması sırasında birtakım ölçüt göz önüne alınmıştır. Bunlar, a) günlük yaşamda, çevresi ve arkadaşlarıyla iletişimde işaret dilini tercih etme, b) temel düzeyde kendini yazılı olarak ifade etme, c) el yazısının okunaklı olmasıdır. Öğretmenler aranan özellikte 18 öğrencinin çalışmaya katılmasını uygun görmüşlerdir. Elde edilen yazılı metinler incelendiğinde sadece 10 öğrenciden toplanan verilerin okunabildiği dolayısıyla analize uygun olduğu kararlaştırılmıştır. Dolayısıyla araştırmada 10 öğrenciden elde edilen yazılı metinler analize alınmıştır.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Dağılımı

Cinsiyet	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
Kız	1	2	4	7
Erkek	1	1	1	3

Tablo 1’de görüldüğü gibi üst sınıflarda bulunan öğrencilerin sayısı diğer sınıflara oranla daha fazladır. Bunun nedeni, üst sınıflardaki öğrencilerin akademik ve okuma-yazma deneyimlerinin daha fazla olması ile açıklanabilir.

Veri Toplama Aracı

Doküman incelemesi yönteminde, incelenecek dokümanlar araştırılacak konuya ilişkin olarak araştırmacılar tarafından üretilebilir (Merriam, 2013). Çalışmada, veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen bir metin kullanılmıştır. Metin işitme engelli öğrencilere işaret diliyle dikte edilmiş ve elde edilen yazılı metinlere ilişkin yapılan inceleme ile veriler elde edilmiştir.

İşaret dili ile dikte edilen metin. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan metnin geçerliği ve güvenilirliği için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü’nde öğretim üyesi olan ve işitme engelli öğrencilerin okuma becerileri üzerine akademik çalışmalar yürüten iki uzmandan görüş alınmıştır. İlk süreçte üç farklı örnek metin hazırlanmıştır. Metinler uzman görüşüne sunulduktan sonra araştırmada kullanılacak uygun olan metin seçilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sonuçta araştırmada kullanılmak üzere, 57 kelimededen, 12 cümleden ve iki kelimelik bir başlıktan oluşan ve öykü türünde bir metin elde edilmiştir. Metin gündelik hayatta sık kullanılan sözcüklerden (sabah uyanma, kahvaltı hazırlama ve uyandırma etkinliklerini içeren) oluşmakta ve bir çocuğun annesine Anneler Günü için sürpriz kahvaltı hazırlamasını konu almaktadır. Uygulamanın yapılacağı tarihin Anneler Günü haftasına denk gelmesi sebebiyle bu konu üzerine metin yazılması metin hazırlama sürecinin en başında kararlaştırılmıştır.

Metnin işaret diliyle öğrencilere dikte edilmesi aşamasında, işaret dili sertifikası bulunan, İnönü Üniversitesi’ne bağlı fakültelerde seçmeli olarak verilen “İşaret Dili” derslerini yürüten ve konferans ve sempozyumlarda işaret dili tercümanlığı yapan bir uzmandan görüş alınmıştır. Kendisi okulda işitsel sözel yaklaşımın kullanıldığını ve öğrencilerin kendi aralarında kullandıkları işaret diliyle kendi kullandığı işaret dilinin eşleşmediğini belirtmiştir. Bunun yerine, okulda kullanılan işaret diline hakim olan bir öğrenciden yararlanılmasının daha doğru sonuçlar doğuracağını vurgulamıştır. Yapılan yönlendirmeler doğrultusunda okuldaki öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeler sonrasında okulda işaret dilini en etkili kullanan öğrenci konusunda okul personelinin hemfikir olduğu görülmüştür. Metin ilköğretim ikinci kademe 8. sınıfa devam eden ve okulda kullanılan işaret diline hakim, işitme engelli bir öğrenci tarafından katılımcılara işaret dili ile dikte edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasını ve araştırma sonuçlarını olumsuz etkileyecek uyarılardan arındırılmış, sadece araştırmacı, dikte eden öğrenci ve katılımcı öğrencinin içinde olduğu bir derslikte toplanmıştır. İşaret diliyle dikteyi yapacak öğrencinin belirlenmesi aşamasında okul öğretmenleri ve yöneticilerinin ortak kararı alınmış ve tüm eğitim personelinin tek bir öğrenci üzerinde hemfikir olduğu görülmüştür. Dikte edecek öğrencinin belirlenmesinin ardından, metin öğrenciye gösterilmiş ve öğrencinin metni

en az üç defa baştan sona işaret diliyle dikte etmesi istenmiştir. Dikte eden öğrenci hazırlık çalışmalarını tamamladıktan sonra araştırmaya katılan öğrenciler sırayla çağırılmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler dikte edilen metni çizgili, A4 boyutunda kâğıda yazmışlardır. Öğrencilerin performansları alınırken süreye ilişkin bir kayıt alınmamıştır. Ayrıca işaret dilinde dikte etkinliği yapılırken, öğrencilerin işaret diliyle harf betimlemeleri yapmalarına izin verilmemiştir.

Verilerin Analizi

Verileri analiz etmek amacıyla yazım hatalarının analizi yapılmıştır. Yapılan hatalar sekiz boyutta değerlendirilmiş ve hataların sıklıkları belirlenmiştir. Bu 8 boyut; harf atlama, hece atlama, harf ekleme, hece ekleme, sözcük atlama, sözcük ekleme, yanlış sözcük kullanımı ve çekim hatası olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin performanslarını sergiledikleri yazılı materyaller Microsoft Word programına geçirilmiş ve tüm analizler bu program üzerinden yapılmıştır. Hataların analizi yapılırken Word programının “Gözden Geçir” sekmesi kullanılmış ve karşılaşılan her hata programın açıklama özelliğiyle işaretlenmiştir. Bu teknikle de öğrencilerin yaptıkları hataların gözden kaçırılması ve başka bir hata grubunda sayılması gibi oluşabilecek hataların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Aşağıda hata grupları açıklanmış ve anlaşılabilirliği arttırmak amacıyla ilişkili örnekler verilmiştir.

Harf atlama. Öğrencilerin, kendilerine dikte edilen kelimeyi yazarken kelime köklerinde yapmış oldukları harf atlama hataları bu başlık altında işaretlenmiştir (atlanan harfin sözcük içindeki görevi bir heceye karşılık geliyor ise bu hece atlama hatası olarak işaretlenmiştir).

Örnek: ekmek – kahvaltı-çiçek

Hece atlama. Öğrencilerin, kendilerine dikte edilen sözcüğü yazarken sözcük kökünde bulunan bir heceyi yazmamaları bu hata türüne girmektedir.

Örnek: buzdolabı-domates-kereviz

Harf ekleme. Öğrencilerin, kendilerine dikte edilen sözcüğü yazarken kelime köküne fazladan harf eklemesi bu hata türüne girmektedir.

Örnek: sürperiz- baradak- kelieme

Hece ekleme. Öğrencilerin, kendilerine dikte edilen sözcüğü yazarken kelime köküne fazladan hece eklemesi bu hata türüne girmektedir. Tek harften oluşan birimin hangi hata türüne girdiğine o birimin cümle içerisindeki görevi doğrultusunda karar verilir.

Örnek: salatalık- teleyefon- abaraküs

Sözcük atlama. Öğrencinin kendisine dikte edilen sözcüğü yazmadan geçmesi bu hata türüyle işaretlenmiştir.

Örnek: Ömer erkenden uyandı. —→ Ömer uyandı.

Sözcük ekleme. Öğrenciye dikte edilen metin içerisinde bulunmayan ve fazladan yazılan sözcük/sözcükler bu hata türüne girer.

*Örnek: Annesi ve babası uyandı. —→ Annesi ve babası **oda** uyandı.*

Yanlış sözcük kullanımı. Öğrencinin kendisine dikte edilen sözcük yerine farklı bir sözcükyazması veya anlamsız bir sözcük yazması bu hata türüne girer.

Örnek: *Hep birlikte kahvaltı yaptılar.* → *Hep birlikte kahve yaptılar.*

Çekim hatası. Öğrencinin kendisine dikte edilen sözcüğe gelen çekim eklerini hatalı kullanımı bu hata türüyle işaretlenmiştir. Bu hatalı kullanım, yanlış ek kullanımını, ya da hiç ek kullanılmamasını ve eklerde yaptıkları yazım hatalarını kapsamaktadır. Hata analizinde çocukların sözcükbazında yaptıkları hata ya da hatalar bir olarak sayılmıştır.

Örnek; *Anneler günü, buzdolabından, yapacaktı* → *yapacak, uyandı* → *uyanmış*

Bulgular

Bu bölümde işitme engelli öğrencilerden elde edilen yazılı metinlerin incelenmesi sonrasında, ortaya çıkan sonuçlar açıklanmıştır. Öğrencilerin genel performansları değerlendirildiğinde işaret diliyle dikte edilen metni yazarken cümle yapılarını oluşturdukları, yazdıkları cümlelerin anlamlı olduğu ve her ne kadar anlamsal olarak bir bütünlük göstermese de sözdizimsel olarak doğru cümleler kurdukları gözlenmiştir. Analiz edilecek sözcükler sözdizimi ve cümle yapısı açısından doğru yazılmış cümlelerden seçilen sözcüklerdir. Öğrencilerin yazılı ürünleri, her bir sözcükte yer alan hatalar açısından incelenmiştir. Harf atlama, hece atlama, harf ekleme, hece ekleme, kelime atlama, kelime ekleme, dikte edilen metinde yer alan sözcüğün yanlış olarak kullanılması ve sözcüklere getirilecek iyelik eklerinin, hal eklerinin, zaman, şahıs ve diğer çekim eklerinin hatalı kullanımı ya da kullanılmaması durumları hata olarak kabul edilmiştir.

Yazılı ürünlerde yer alan hataların frekans ve yüzdeleri Tablo 2’de yer almaktadır. Hataların yüzde hesaplaması aşağıdaki formül kullanılarak yapılmıştır.

$$\frac{\text{Yapılan Hata Frekansı}}{\text{Toplam Sözcük Sayısı}} \times 100$$

Tablo 2’de her katılımcının belirlenen her hata türüne ilişkin sonuçları frekans ve yüzde şeklinde belirtilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin toplamda hatalı yazdıkları sözcüklerin hatasız yazdıkları sözcüklerden daha fazla olduğu görülmektedir. Yine toplamda en sık yaptıkları hataların çekim eki gerektiren sözcüklerde olduğu da araştırma sonunda elde edilen sonuçlardandır.

Tablo 2

Katılımcıların Metinde Yer Alan Toplam Sözcük Bazında Hatalarının Yüzde ve Frekansları

Katılımcı	Harf atlama		Hece atlama		Harf ekleme		Hece ekleme		Sözcük Atlama		Sözcük Ekleme		Yanlış Sözcük Kullanımı		Çekim Hatası		Doğru Yazılan Sözcük	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	0	0	0	0	0	0	0	0	6	10.5	3	5.3	13	22.8	18	31.6	17	29.8
2	0	0	0	0	1	1.75	0	0	1	1.75	1	1.75	9	15.8	11	19.3	34	59.6
3	0	0	0	0	0	0	0	0	8	14	3	5.3	9	15.8	18	31.6	19	33.3
4	1	1.75	1	1.75	0	0	1	1.75	2	3.5	0	0	9	15.8	18	31.6	25	43.8
5	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3.5	0	0	14	24.6	19	33.3	22	38.6
6	0	0	1	1.75	0	0	0	0	1	1.75	0	0	14	24.6	16	28.1	25	43.8
7	2	3.5	1	1.75	0	0	0	0	1	1.75	0	0	2	3.5	13	22.8	38	66.7
8	1	1.75	0	0	0	0	0	0	0	0	4	7	8	14	18	31.6	26	45.6
9	2	3.5	0	0	1	1.75	0	0	0	0	0	0	3	5.3	9	15.8	42	73.7
10	2	3.5	0	0	0	0	0	0	1	1.75	0	0	9	15.8	18	31.6	27	47.4
Toplam	0.8	1.4	0.3	0.52	0.2	0.35	0.1	0.17	2.2	3.85	1.1	1.9	9	15.8	15.8	27.7	27.5	48.2

Çekim hataları incelenirken, herhangi bir ek almayan, yalın haldeki sözcükler de yüzde ve frekans hesaplamasına katılmıştır. Ancak ek alan sözcükler içerisinde çekim hatalarına bakıldığında, sonuçlar farklılıklar göstermektedir (Tablo 3).

Tablo 3

Çekim Eki Alan Sözcükler Bazında Çekim Hatası Yüzdeleri

n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam
f	18/33	11/33	18/33	18/33	19/33	16/33	13/33	18/33	9/33	18/33	15.8/33
%	54.5	33.3	54.5	54.5	57.6	48.5	39.4	54.5	27.3	54.5	%47.9

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, işitme engelli öğrencilerin işaret dili ile dikte edilerek elde edilen yazma performanslarında en sık yaptıkları hatanın sözcüklere bağlanan çekim eklerini doğru yazmada olduğu görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde çekim eki alan 33 sözcüğün neredeyse yarısının hatalı yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çekim eki hatalarından sonra en sık yapılan hatalar sırasıyla yanlış sözcük yazma ve sözcük atlama boyutlarında karşımıza çıkmaktadır. Diğer hata gruplarında (harf atlama, hece atlama, harf ekleme, hece ekleme ve kelime ekleme) ise işitme engelli öğrencilerin yaptıkları hataların genel ortalamasının çok düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çekim hatasına örnek olarak altı numaralı öğrencinin “anneler günüydü” ifadesini “anne günü” şeklinde yazması verilebilir. Ayrıca ismin hal eklerinin kullanımında da hatalara rastlanmaktadır. Örnek olarak yedi numaralı öğrencinin “buzdolabından” kelimesi yerine “buzdolabı”, sekiz numaralı öğrencinin “masaya” yerine “masa” yazması verilebilir. Öğrencilerin iyelik eklerindeki hataları da fark edilir düzeydedir. Araştırmaya katılan birçok öğrenci “annesini” yerine “anne”, “babasını” yerine “baba” ve “Ömer’in” yerine “Ömer” yazmıştır.

Yanlış sözcük yazma hatalarına ise üç numaralı öğrencinin “demledi” yerine “çaydanlık”, iki numaralı öğrencinin “sürpriz” yerine “süperiz”, yedi numaralı öğrencinin “kahvaltı” yerine “kahtve” yazması örnek olarak verilebilir. Öğrencilerin metinleri incelendiğinde ise en çok kendilerine işaret diliyle dikte edilen “sürpriz ve demledi” sözcüklerinin yerine yanlış kelime yazdıkları görülmüştür.

Öğrencilerin en sık yaptığı üçüncü hata türü ise sözcük atlamadır. Öğrencilerin en çok atladığı sözcükler “sürpriz, demledi ve dilimledi” olarak belirlenmiştir. En çok sözcük atlama hatasını üç numaralı öğrenci yapmıştır. Bu öğrenci metinde geçen “yapacaktı, zeytin, reçel, çıkardı, dilimledi, olarak ve sürpriz” sözcüklerini atlamıştır.

Harf atlama hatası çok ender görülmektedir. Örneğin dört numaralı öğrenci “birlikte” yerine “birlike”, yedi numaralı öğrenci “sürpriz” yerine “sürpiz”, “demledi” yerine “demedi” yazmıştır. Yine hece atlama hatası çok nadir olarak görülmektedir. Hece atlamaya da yedi numaralı öğrencinin “salatalık” yerine “sata”, altı numaralı öğrencinin “salatalık” yerine “salata” yazması örnek olarak verilebilir. Harf ekleme hatasına sadece iki öğrencinin yazılı metinlerinde rastlanmıştır. İki numaralı öğrenci “uyandı” yerine “uyuandı”, dokuz numaralı öğrenci de “o” yerine “or” yazmıştır. Hece ekleme hatasına sadece bir öğrencide (dört numara) rastlanmış, öğrenci “oldu” yerine “oldusun” yazmıştır. Sözcük ekleme hatalarına örnek olarak bir numaralı öğrencinin “Ömer erkenden uyandı” cümlesini “Ömer **yatak** erkenden uyandı.” yazarak “yatak” sözcüğünü, iki numaralı öğrencinin “Annesi Ömer’in sürprizini çok beğendi.” cümlesini “Annesi Ömer’in sürprizini çok **süper** beğendi.” şeklinde yazarak “süper” sözcüğünü eklemesi verilebilir.

Sonuçları özetlemek gerekirse, öğrenciler 57 sözcükten oluşan ve kendilerine işaret diliyle dikte edilen metni yazarken en çok çekim hatası yapmışlardır. Metinde çekim eki alan 33 sözcük bulunmaktadır ve öğrenciler bu 33 sözcüğün ortalama olarak 16 tanesini yanlış yazmıştır. Bu hata türünü ikinci olarak yanlış sözcük yazma hatası izlemektedir. Öğrenciler işaret diliyle kendilerine aktarılan sözcüklerin ortalama olarak dokuz tanesinin yerine ya farklı bir sözcük yazmış ya da sözcüğü yanlış yazmışlardır. En sık yapılan üçüncü hata

sözcük atlama hatasıdır. Bu hata türünde en çok atlanan sözcükler “sürpriz, demledi ve dilimledi” sözcükleri olarak karşımıza çıkmıştır.

Tartışma

Bu çalışmada, işitme engelli öğrencilere işaret dili aracılığıyla dikte edilen metne ilişkin öğrencilerin yazma performansları yazma hatalarının analiz edilmesiyle incelenmiştir. İşaret diliyle dikte edilen metne ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların yaptıkları hataların, en sık eylemlere ve isimlere getirilen çekim eklerinin kullanımında olduğu görülmüştür. Katılımcılar ekleri ya yanlış kullanmışlar ya hatalı yazmışlar ya da hiç ek kullanmamışlardır. Buna ilişkin farklı nedenler öne sürülebilir. İlki işitme engelli öğrencilerin anadil olarak kullandıkları Türk İşaret Dili'nin (TİD) dilbilimsel özellikleri olabilir. Çünkü TİD'te çoğul ekleri ve hal ekleri gibi çekim ekleri, genellikle farklı biçimbirimler kullanılarak ifade edilir. Örneğin *çocuklar* kelimesini anlatmak için *çocuk+çok* işaretleri birlikte kullanılır. Karşıdaki kişinin de bu iki işareti birleştirip tek bir kelime “*çocuklar*” olarak algılaması/yazması beklenmektedir. Bu sürece de gramatikleşme denmektedir (Demir, 2010). Gramatikleşme sürecinde yazılı ürünlerde görülen sorunlar incelendiğinde eklerin kullanılmaması veya ek kullanılması gereken yerde sözcük kullanılması gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Ayrıca alanyazında işitme engelli bireylerin isimleri ve eylemleri daha erken öğrendikleri ancak yardımcı fillerin ve eklerin daha sonra kazanıldığı ve kullanımında hataların olduğu belirlenmiştir (Christie ve diğ., 1999; Kretschmer ve diğ.,1978; Rodda ve Eleweke 2000; Taylor, 1969; Williams ve Mayer, 2015). Bu açıdan bakıldığında bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla, uluslararası alanyazının örtüştüğü söylenebilir. Türkçe'ye göre değerlendirilen yazılı ürünlerde ise zaman eklerinin ve hal eklerinin kullanımında sınırlılık olduğu (Erdiken, 1996; Karasu, 2014), sözcüklerin yazımı sırasında sorun yaşadıkları belirtilmiştir (Girgin ve Karasu, 2007; Karasu ve Girgin, 2007). Tiryaki (2014a), işitme engelli öğrencilerin yazmada en sık yaptıkları hataların çekim ve yapım eklerini kullanmada ortaya çıktığını vurgulayarak bu araştırma sonuçları destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Sözcüklerin doğru yazılamaması, aynı kelimelerin kullanılması, işitme engelli bireylerin yazılı metinlerinde karşılaşılan temel sorunlardır (Burman ve diğ., 2007; Burman, Evans, Nunes ve Bell, 2008; Erdiken, 1996; Karasu ve Girgin, 2007). Örneğin koklear implant kullanan işitme engelli çocuklar ile normal işiten akranlarının anlattığı öykülerin incelendiği bir araştırmada (Piştav-Akmeşe ve Acarlar, 2016) iki grup arasında toplam sözcük sayısı açısından farklılık bulunmamış, ancak ortalama sözce uzunluğu ve farklı sözcük sayısı açısından iki grup arasında farkın anlamlı olduğu belirtilmiştir.

Bu çalışmada ikinci sırada en sık yapılan hata türü ise sözcük atlama olarak karşımıza çıkmakta, sonrasında ise yanlış sözcük kullanımı, harf atlama, hece atlama hataları şeklinde sıralanarak devam etmektedir. Bu duruma ilişkin de farklı nedenler belirtilebilir. İlki bu çalışmaya katılan öğrencilerin alıcı dile ilişkin sınırlılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Buna ek olarak yazılı ürünlerde ortaya çıkan sonuçlar düşünüldüğünde, işitme engelli öğrencilerin hatalarının “sürpriz” kelimesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sürpriz sözcüğünün kullanım sıklığı ve soyut anlamı düşünüldüğünde, sözcük dağarcığındaki eksik ve/veya işaret dilinin sözcüğü karşılamada yetersizliği de bir başka neden olarak gösterilebilir. Özellikle erken dönemde yapılacak işaret dili çalışmaları, yazma çalışmaları ve işaret dilinden yazılı dile geçiş çalışmaları, yazımda görülen hece, harf atlama, hece ve harf ekleme hatalarının azalmasına yardımcı olabilir. İşaret dilini ve yazılı dili iki farklı dil olarak kabul edip, işaret dili ile yazma çalışmalarını, iki dil arası geçiş olarak kabul eden görüşler bulunmaktadır (Dostal ve Wolbers, 2014; Swartholm, 1994; Wilbur, 2000). Dolayısıyla işitme engelli bireyler için işaret dili ve yazılı dil arasında geçişi sağlayacak çalışmaların yoğunlaşması ve bu çalışmalara erken dönemde başlanması önemli olarak görülmektedir.

Sonuç olarak bakıldığında, işitme engelli öğrencilerin yazma performanslarında en sık karşılaşılan hatanın sözcük köklerine gelen çekim eklerinde yapıldığı görülmektedir. Alanyazın da işitme engelli öğrencilerin en çok çekim eklerinin yazımında sınırlılıklar olduğunu desteklemektedir (Tiryaki, 2014b). Türkçe her ne kadar saydam bir ortografiye sahip olsa da biçimbilgisel olarak son derece karmaşıktır. Çekim eki alan sözcükleri oluşturan harfler, eklenen çekim eklerindeki harflerin değişmesine neden olmaktadır. Bu sebeple de her kelime için farklı seslerden oluşan çekim ekleri kullanmak durumunda kalınmaktadır. İşitme engelli bireylerin sınırlı

sözcük dağarcıkları ve sınırlı biçimbilgisi de çekim eklerinde uyarlamalara gitmelerinde sınırlılık yaratmaktadır. Ayrıca yazma becerisiyle ilişkili deneyim ve yaşantılarının sınırlı olması da çekim eklerini yazılı biçimde kullanmalarında güçlük doğurmaktadır. Buna ek olarak TİD'in çekim ekleri konusundaki sınırlılığı da yazmada çekim eki hatalarının sık görülmesinde bir etken olarak belirtilebilir. İşitme engelli öğrenciler sıklıkla sözcük atlama veya yanlış sözcük kullanma hataları yapmaktadır (Hadjikakou ve diğ., 2012). Bu çalışmada da öğrencilerin sözcük atlama ve yanlış sözcük kullanma hataları yaptıkları görülmüştür. Bunun en önemli sebebi işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarındaki sınırlılık olabilir. Sınırlı uyaran, çocukların yazma performanslarında sınırlı çıktılar görülmesine neden olabilir. Eğitim-öğretim sürecinde en sık kullanılan değerlendirme yöntemleri sözel ve yazılı yöntemlerdir. İşitme engelli öğrencilerin kendilerini sözel olarak ifade etmede fizyolojik sınırlılıklarının bulunması, işitme engelli öğrencilerin değerlendirilmelerinde yazma becerilerinin önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır. İşitme engelli öğrencilerin yazma performanslarını geliştirmek ve desteklemek işitme engelli öğrencilerin akademik olarak başarılı bir şekilde ilerlemelerine ve değerlendirmelerin daha etkili bir şekilde yapılmasına olanak sağlayacaktır. Ayrıca günlük yaşamlarında, yazılı başvuruların yapılabilmesi ve kendilerine doğru dönütlerin verilebilmesinde yazma becerileri çok önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sistematik bir yaklaşım izleyerek yazma becerilerini desteklemeleri, süreç sonu değerlendirmeler yerine süreç içerisinde sürekli değerlendirmeler yapmaları önerilmektedir. Öğrencilerin sesbilgisi ve biçimbilgisi becerilerini temel alarak sürecin küçük adımlara bölünmesi ve gerektiğinde her yapının ayrı ayrı çalışılması gerekmektedir. Öğretim etkinlikleri planlanırken görsel uyarıların kullanılması ve bilişim teknolojilerinden faydalanılması öğretimin etkililiğini artırmada önemli rol oynayacaktır.

Bu çalışmada okuyuculara iletilmesi gereken bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçları sadece on katılımcı ile sınırlıdır. Elde edilen bulguların bu kadar az kişiden elde edilmesi, sonuçların genellenememesine yol açmaktadır. Ayrıca diğer bir sınırlılık, veri toplamak amacıyla oluşturulan metnin, veri toplanan okul içerisinde kullanılan işaret dili ile aktarılmış olmasıdır. Genel bir işaret dilinin yaygın olarak kullanılmaması, dil yapısı, kullanım ve içeriğine ilişkin bir bilginin olmaması önemli bir sınırlılıktır. Ayrıca işaret dili ile dikte ettirilecek metinlerin, uzman tarafından değil de okulun öğrencilerinden biri aracılığı ile sunulmuş olması da elde edilen sonuçlar açısından önemli bir sınırlılıktır. Bu sınırlılıklar göz önüne alındığında çalışmaların daha geniş bir katılımcı kitlesiyle tekrar yapılması hem işitme engelli öğrencilerin yazma performanslarına ilişkin genel bir bilgi edinilmesinde hem de TİD'deki güçlüklerin gözlenerek geliştirilmesinde önemli rol oynayacaktır.

İleri dönem araştırmalarda benzer çalışmaların daha geniş katılımcılarla birlikte nicel veriler ile genellenebilir sonuçların elde edilmesi önemli görülmektedir. Özellikle erken dönemde işitme engelli bireyler için dil ve okuma yazma ilişkisinin kazandırılacağı araştırmaların yapılması alana katkı açısından önemli olacaktır. Ayrıca işaret diliyle dikte edilen metinlerin yazılmasına ilişkin yapılacak araştırmaların artması TİD'in eksik yönlerinin belirlenmesinde ve bu eksikliklerin giderilmesinde önemli rol oynayacaktır. Uygulamaya yönelik çalışmalar için ise Türkçe'nin biçimbilimsel özellikleri üzerinde tek tek durulması ve bu özelliklerin işaret diliyle anlatıldığında yazılı hale nasıl aktarılacağı konusunun öğretilmesi önerilmektedir. İşitsel-sözel yaklaşım ve işaret dilinin birbirini destekler şekilde kullanılmasının yazma becerilerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Allen, T. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In A. Schildroth & M. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America* (pp. 161-206). San Diego, CA: Little, Brown.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Burman, D., Nunes, T., & Evans, D. (2007). Writing profiles of deaf children taught through British Sign Language. *Deafness & Education International*, 9(1), 2-23.
- Burman, D., Evans, D., Nunes, T., & Bell, D. (2008). Assessing deaf children's writing in primary school: Grammar and story development. *Deafness & Education International*, 10(2), 93-110.
- Christie, K., Wilkins, D. M., Betsy-McDonald, H., & Neuroth-Gimbrone, C. (1999). Get-to-the-point: Academic bilingualism and discourse in American Sign Language and written English. In E. Winston (Eds.), *Story telling and conversation: Discourse in deaf communities* (pp. 162-177). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Davies, S. (1994). Attributes for success: Attitudes and practices that facilitate the transition towards bilingualism in the education of deaf children. *Bilingualism in Deaf Education*, 27, 103-121.
- Demir, S. A. (2010). Sessizliğin dili: Türk İşaret Diline dair gözlemler. *Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 1-20.
- Dostal, H. M., & Wolbers, K. A. (2014). Developing language and writing skills of deaf and hard of hearing students: A simultaneous approach. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 245-268.
- Erdiken, B. (1996). *Anadolu Üniversitesi İÇEM lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde işbirliği-gözlem yöntemi ile anlatım yönteminin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Fabretti, D., Volterra, V., & Pontecorvo, C. (1998). Written abilities in deaf Italians. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 231-244.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: The Mc Graw-Hill Companies.
- Girgin, Ü., & Karasu, H. P. (2007). İşitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33) 146-156.
- Hadjikakou, K., Katsantoni, I., Matar, M. R., Mnasonos, M., Moustoukki, M., Partaki, E., & Prodromou, M. (2012). Comparison of written language abilities between adult deaf and young deaf children. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Psychologica*, 5, 7-17.
- Dostal, H. M., & Kimberly A. W. (2014). Developing language and writing skills of deaf and hard of hearing students: A simultaneous approach. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 245-268. doi: 10.1080/19388071.2014.907382
- Karasu, H. P., & Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 467-488.
- Karasu, H. P. (2014). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme evresine duydukları ihtiyacın belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1089-1109.

- Koutsoubou, M (2010). The use of narrative analysis as a research and evaluation method of a typical language: The case of deaf writing, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 225-241. doi: 10.1080/13670050903474119
- Kretschmer, R. R., Kretschmer, L. W., & Truax, R. R. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Mayer, C., & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(2), 93-107. doi:10.1093/oxfordjournals.deafed.a014290
- Mayer, C. (2010). The demands of writing and the deaf writer. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (2nd ed.) (pp. 144-155). New York, NY: Oxford University Press.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* [Qualitative research: A guide to design and implementation] (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel (Orijinal eserin basım tarihi 2009).
- Paul, P. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literate thought*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Piştav-Akmeşe, P., & Acarlar, F. (2016). Using narrative to investigate language skills of children who are deaf and with hard of hearing. *Educational Research and Reviews*, 11(15), 1367-1381.
- Power, D., & Leigh, G. (2000). Principles and practices of literacy development for deaf learners: A historical overview. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 3-8.
- Puente, A., Alvarado, J. M., & Herrera, V. (2006). Finger spelling and sign language as alternative codes for reading and writing words for Chilean deaf signers. *American Annals of the Deaf*, 151(3), 299-310.
- Quigley, S. P., & King, C. M., (1980). Syntactic performance of hearing-impaired and normal hearing individuals. *Applied Psycholinguistics*, 1(4), 329-356.
- Rodda, M., & Eleweke, C. J. (2000). Theories of literacy development in limited English proficiency deaf people: A review. *Deafness and Education International* 2(2), 101-113.
- Ross, D. S. (1992). *Learning to read with sign language: How beginning deaf readers relate sign language to written words* (Master's thesis, McGill University, Montreal, Canada). Retrieved from http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=22492
- Singleton, J. L., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J., & Rivers, R. (2004). Vocabulary use by low, moderate, and high ASL-proficient writers compared to hearing ESL and monolingual speakers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(1), 86-103.
- Smith, T. E., Polloway, E. A., & Beirne-Smith, M. (1994). *Written language instruction for students with disabilities*. Denver: Love Publishing Company.
- Svartholm, K. (1994). Second language learning in the deaf. In I. Ahlgren & K. Hyltenstam (Eds.), *Bilingualism in deaf education* (pp. 61-70). Hamburg: SIGNUM Press.
- Swanwick, R. (2002). Sign bilingual deaf children's approaches to writing: Individual strategies for bridging the gap between BSL and written English. *Deafness & Education International*, 4(2), 65-83.
- Taylor, L.T. (1969) *A language analysis of writing of deaf children. A language analysis of the writing of deaf children* (Doctoral Dissertation, Florida State University). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED039684>

- Tiryaki, E. N. (2014a). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 247-258.
- Tiryaki, E. N. (2014b). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı metinlerini oluşturmadaki sorunları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 101- 121.
- Van Beijsterveldt, L. M., & van Hell, J. G. (2010). Lexical noun phrases in texts written by deaf children and adults with different proficiency levels in sign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(4), 439-468. doi:10.1080/13670050903477039
- Wilbur, R. B. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 81-104.
- Williams, C., & Mayer, C. (2015). Writing in young deaf children. *Review of Educational Research*, 85(4), 630-666. doi: 10.3102/0034654314564882
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1996). The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. *Volta Review*, 98(1), 97-143.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 1, Page No: 1-17

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.292065

RESEARCH

Received:19.10.16

Accepted: 06.02.17

OnlineFirst:14.02.17

Investigation of Writing Performance of Secondary School Students with Hearing Impairments: Sample Group Study*

Reşat Alatlı**
Ankara University

Ceyhun Servi***
İnönü University

Abstract

The purpose of this study is to investigate the writing performance of students with hearing impairment who are attending secondary school, on a text which has been dictated by the sign language. 10 students with hearing impairment, who are at 6th, 7th, and 8th grades, have participated in the study. A text prepared by the researchers which included 57 frequently used words, was dictated by sign language. Writing errors in the text were analyzed qualitatively. According to the results, students with hearing impairment have a number of limitations such as the omission of letters and/or morphemes, the addition of letters and/or morphemes, omission and/or adding words, mistakes on using the words and inflections. Also, it has been concluded within the scope of the information in the field that how these limitations affect academic and daily life skills.

Keywords: Students with hearing impairment, writing performance, error analysis.

Recommended Citation

Atlalı, R., & Servi, C. (2017). Investigation of writing performance of secondary school students with hearing impairments: Sample group study. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(1), 27-43.

*This study was presented at 25th National Special Education Congress organized by Üsküdar University on 2-4 December 2015.

**Corresponding Author: Specialist, Ankara University Special Education Research & Application Center, Ankara, Turkey, E-mail: resatalatli@gmail.com

***Res. Assist., İnönü University, Faculty of Education, Department of Special Education, Malatya, Turkey, E-mail: ceyhunservi@gmail.com

Writing is one of the ways that individuals use to communicate and share their feelings and thoughts, and it is defined, detecting letters and then converting them into writing letters by using fine motor skills. Literature emphasized that students with hearing impairment make various errors in the writing performance. These errors encountered in the morphology and syntax which are the aspects of written language. It is stressed that missing words, adding words, and making errors in the use of subject and action are the most common mistakes in the aspect of syntax. Regarding the aspect of morphology, errors occurred in the using of bound morphemes. When the results of the research studies which compared the students with normal development and students with hearing impairment are examined, it is obvious that students with hearing impairment made more mistakes at markers, auxiliary verbs, pronouns, and prepositions, and they showed limited performance at using question formats. Also, it is found that children with hearing impairments used shorter and simpler sentences than children with typical development. It is also found that children with hearing impairments had limited lexicon thus they usually used the same words while expressing their thoughts. They made several mistakes on pronouns, subclauses and also usually had problems on written language performance especially using morphemes. In Turkey, there are limited studies about writing skills performance of students with hearing impairment, and also there are not any research studies on writing performance by the sign language. Thus the purpose of this study was to investigate the writing performance of children with hearing impairment, on a text which was dictated by sign language.

Method

Ten students who were from Malatya Akşemsettin Middle School for Students with Hearing Impairment participated in the study. The students were from 6th, 7th, and 8th grades. Seven of the participants were female, and three of them were male. There are not any additional impairments except the hearing impairment in any participant. Prerequisite skills were identified by researchers in the selection of participants. These skills are as follows: a) preferring sign language to communicate with the environment and peers, b) being at the basic level of writing, and c) having legible writing performance.

After an edition by hearing impairment specialists, a text named "Mothers' Day" which was written by the first author was used for data collection. The text includes 57 words, 12 sentences. Optimally the words from daily life were used in the sentences.

During data collection, the text was dictated by sign language. The sign language user student was from the same school and according to the teachers and the principle; this student was the best sign language user in the school. The participants wrote their text on a sheet sized A4.

Analyses

The errors which we were looking for in the written texts were missing letters, adding letters, missing morphemes, adding morphemes, missing words, adding words, misused words and mistakes on inflections. Error analysis and the formula "errors / sum of the words X100" was used for data analysis.

Results

According to this study, students with hearing impairments have mistakes on inflectional suffixes. There were 33 words with inflections in the text, and 47% of these words were written incorrectly. Also mistakes on writing words, missing words are second and third most found error types. The rest of the error types were rarely shown by the participants.

Discussion and Conclusion

The results were discussed within the scope of the information in the field. The fact that the Turkish Sign Language has a limitation on the use of inflectional suffixes may affect the frequency of the errors in the texts. Also, limited receptive language skills may cause misused words, missing words and/or adding words during the writing. The results are parallel with the results of the other studies in the field, and it is found that

children with hearing impairments made mistakes on using suffixes (Erdiken, 1996; Girgin and Karasu, 2007; Karasu and Girgin, 2007; Taylor, 1969; Tiryaki, 2014a, 2014b). And also it is indicated that children with hearing impairments have limited receptive language skills (Burman, Nunes and Evans, 2007). Also, it is emphasized that written language and sign language are two completely different languages and to promote writing skills for children with hearing impairment, transition programs from sign language to written language should be arranged (Dostal and Wolbers, 2014; Swartholm, 1994; Wilbur, 2000). Additionally, these transition programs should be arranged in the early years of life for children with hearing impairments.

This study has some limitations. First of all, it is limited with the Malatya Middle School for Students with Hearing Impairments. Also, the student who dictated the target text was a student from the same school. The results are limited to his skills in sign language. And this is also an important limitation of this study.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 1, Sayfa No: 45-59

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.296901

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 02.09.16

Kabul Tarihi: 13.02.17

Erken Görünüm: 09.03.17

Ağır ve Çoklu Yetersizliği (AÇYE) Olan Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesi

Sakine Adıgüzel*
Uludağ Üniversitesi

Mine Kızır**
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Emine Eratay***
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Öz

Bu araştırma, ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu doğrultuda, AÇYE olan bireylerle çalışan özel eğitim alan mezunu 14 özel eğitim öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve görüşmelerin ses kayıtları yazılarak görüşme dökümleri hazırlanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular temel olarak; özel eğitim öğretmenlerinin AÇYE hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını, alanda çalışan uzman sayısının yetersiz olduğunu, özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye ilişkin sorunlar olduğunu, ekip çalışmasının yetersiz olduğunu, yasal düzenlemelerin yetersiz olduğunu, müfredata ilişkin sorunlar olduğunu, öğrencilerin eğitim kurumlarına yerleştirilmesine ilişkin sorunlar olduğunu, hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu ve müfredata ilişkin sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularından yola çıkarak, özel eğitim lisans programlarında ağır ve çoklu yetersizliğe yönelik derslerin sayılarının artırılması, teorik derslerin uygulamalarla desteklenmesi, alanda çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve ağır ve çoklu yetersizlik alanına yönelik lisansüstü programların açılarak alandaki uzman sayısı artırılması önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Ağır ve çoklu yetersizlik, özel eğitim öğretmeni, öğretmen sorunları, öğretmen yeterliği.

Önerilen Atıf Şekli

Adıgüzel, S., Kızır, M., & Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 45-59.

***Sorumlu Yazar:** Öğr. Gör., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Bursa, E-posta: sakinealacayir@gmail.com

**Öğr. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Muğla, E-posta: minekizir@gmail.com

***Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Bolu, E-posta: eratay_e@ibu.edu.tr

AÇYE olan bireyler birden fazla yetersizliğe sahiptirler ve bunlardan biri ağır düzeyde zihinsel yetersizliktir. Yetersizliğin birden fazla olması durumu sıklıkla duyuşsal ve fiziksel yetersizlikleri içerir. Bunun yanında otizm spektrum bozukluğuyla da ilişkili olabilir. Bununla birlikte kendine zarar vermeye yönelik davranışları da görmek mümkündür (Lacey ve Oyvry, 2013). AÇYE olan bireyler uzun yıllar eğitim ortamlarının dışında tutulsalar da ancak son yıllarda yapılan bilimsel çalışmalar ve yasal düzenlemelerle birlikte eğitim haklarını kazanmaya başlamışlardır (Pletsch, 2015). AÇYE olan bireylerin sağlık, sosyal bakım ve öğrenme ihtiyaçlarının çeşitliğinden dolayı sağlanacak hizmetlerde ekip çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Lacey ve Oyvry, 2013). AÇYE olan bireylere hizmet sunacak ekibin üyelerinden biri de özel eğitim öğretmenleridir.

Özel eğitim öğretmenleri eğitim ortamlarında; eğitim programlarındaki eksiklikler, özelliklerini yeterince bilmedikleri çocuklarla çalışmak, onlara danışmanlık yapacak uzmanların bulunmaması gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır (Başaran, 2001). Özel eğitim öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözülmesi, öğretmenlerin yeterliklerini arttırarak eğitimin kalitesini arttıracaktır (Güleç Aslan, 2014).

Eğitim sisteminde öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler öğretmen yetiştirme programlarıyla yakından ilişkilidir (Dedeoğlu, Durali ve Tanrıverdi, 2004). Nitelikli özel eğitim hizmetleri de öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlikleriyle ilişkilidir (Aslan, 2014). Değişmekte olan öğretmen yeterlikleri kriterleri öğretmenleri farklı alanlarda bilgi ve beceri sahibi olmaya zorlamaktadır (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014a). Bu alanlardan birisi de AÇYE olan öğrencilerle ilişkili öğretmen yeterlikleridir. AÇYE olan çocuklarla çalışacak nitelikli özel eğitim öğretmenlerinin sayısındaki sınırlılık hizmet içi eğitimlerin önemini ön plana çıkarmaktadır (Brown Stephenson ve Carter, 2014). Hizmet içi eğitim öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemenin de bir yoludur (Horrocks, 2010).

Özel eğitim öğretmenlerinin sorunlarının belirlenmesiyle ilgili birçok çalışma mevcuttur. Ergül, Baydık ve Demir (2013) tarafından özel eğitim öğretmenleri ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada; öğretmenler akademik becerilerin öğretimi, sınıf yönetimi, dil ve konuşma becerilerinin kazandırılması ve otizm alanlarında kendilerini yetersiz bulduklarını ifade etmiştir. Bir başka çalışmada ise öğretmenler öğretim sunarken yaşadıkları sorunları; fiziksel imkansızlıklar, öğrencilerin çeşitli sorunları, öğrenciyle geçirilen öğretim süresinin kısıtlılığı, sınıfta performansları oldukça farklı öğrencilerin olması ve uygulama deneyimlerinin eksik olması olarak bildirmişlerdir (Güleç-Aslan ve Özbey, 2014). Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014a) tarafından zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada; öğretmenlerin ihtiyaçlarının davranış değiştirme, sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri, aile eğitimi, cinsel eğitim ve otizm konularında olduğu belirlenmiştir. Dedeoğlu, Durali ve Tanrıverdi Kış (2004), özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı lisans öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada; lisans derslerinde uygulamaya daha yoğun olarak odaklanılması ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermiştir. Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014b), tarafından yapılan bir diğer çalışmanın bulgularına baktığımızda öğretmenlerin uygulama ile doğrudan ilgili olarak değerlendirdikleri derslerin korunması yönünde eğilimleri olduğu, diğer derslere dönük eğilimlerininse çok net olmadığı belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde AÇYE alanında ülkemizde sınırlı sayıda sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir. AÇYE alanında yapılan çalışmaları incelediğimizde; görmeyen çoklu yetersizliğe sahip öğrencilerde çok duyulu hikaye anlatımının kullanımı (Şafak, Yılmaz ve Ülger Demiryürek, 2016), kardeşlerin AÇYE olan bireylere karşı tutumları (Şafak, Çetin ve Kot, 2015), AÇYE olan bireylere seçim yapma becerisinin öğretimi (Şafak ve Uyar, 2015), çoklu yetersizliği olan çocukların annelerinin çocuklarının gelişimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi (Bahçıvanoğlu-Yazıcı ve Akçin, 2014), çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi (Sardohan-Yıldırım ve Akçamete, 2014), AÇYE olan bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi ve seçim yapma becerisinin öğretimi (Eldeniz-Çetin, 2013), çok engelli görmeyen çocuklar için söz öncesi iletişim becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi (Ayyıldız, 2012), zihinsel ve fiziksel yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerini belirlenmesi (Akandere ve diğ., 2009) amacıyla yapılan çalışmaları görmekteyiz.

Wendorf (1999) tarafından AÇYE olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada; öğretmenlerin genel öğretim stratejileri yerine öğrenciye özel öğretim stratejileri geliştirdikleri ve rollerin açıkça tanımlandığı disiplinler arası bir ekip çalışmasına ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Horrocks (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitimden önce AÇYE olan bireyleri değerlendirmek ve onlara öğretim sunmak için yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları, hizmet içi eğitime ve desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiş, öğretmenlerin sınıf içi performanslarının belirlenerek gerekli destek eğitimin sağlanması önerilmiştir. Izen ve Brown (1991) ise AÇYE olan çocukların eğitimiyle ilişkili öğretmen algılarını inceleyerek; öğretmenlerin kaliteli hizmet sunarken önemli değişkenleri ne olarak algıladıklarını, sınıf içi uygulamalarını, üniversitelerinin öğretmen yetiştirme programlarındaki güçlü ve zayıf yönlerini ne olarak algıladıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma bulguları, öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimini AÇYE olan bireylerle çalışmak için yeterli görmediklerini, mesleki beceriler ve toplumsal yaşam becerileri gibi temel alanları öğrencilere faydalı olmayacağı için programa dahil etmediklerini göstermiştir. AÇYE olan öğrenciler söz konusu olduğunda, etkili uygulamalar öğretmenler tarafından daha az önemli bulunmuştur. Chalmers, Carter, Clayton ve Hook (1998) tarafından yapılan çalışmada ağır düzeyde yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin; yetersiz çalışan sayısı, yetersiz zaman, yetersiz ödenek ve terapi servislerine yetersiz ulaşım gibi nedenlerden ötürü etkili kabul edilen uygulamaları kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler davranış kontrolü, iletişim ve sosyal becerilerin öğretiminde hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Hiroyuki (2008) AÇYE olan bireylerle çalışan öğretmenlere sunulacak okul danışmanlığının özelliklerini incelediği çalışmada, danışmanlığın yerinde eğitim yoluyla sunulmasının önemi üzerinde durmuştur. Ayrıca üniversiteler ve yerel eğitim merkezlerinin işbirliği ile sunulacak okul danışmanlığının öğretmenlerin uzmanlığını geliştirmek için önemli bir adım olduğu belirtilmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin AÇYE olan bireylerle çalışırken çeşitli sorunlar yaşayabilecekleri düşünülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi için yapılacak bu çalışma; var olan sorunlara çözüm önerilerinin getirilmesi ve AÇYE olan bireylere sunulan hizmetlerin iyileştirilmesi için var olan durumu betimlemesi yönüyle önemli görülmektedir.

Bu çalışmada AÇYE olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada aşağıdaki araştırma sorularının cevabı aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin AÇYE konusunda sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin AÇYE konusunda destek almak istedikleri alanlar nelerdir?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin yasal düzenlemelerle ilgili görüşleri nelerdir?
4. Özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin hangi uzmanlardan eğitim almaları gerektiğiyle ilgili görüşleri nelerdir?
5. Özel eğitim öğretmenlerinin temel sorunları nelerdir?
6. Özel eğitim öğretmenlerinin çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Yöntem bölümünde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması ve geçerlilik ve güvenilirlik bilgilerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, seçilen çalışma grubundan detaylı veri toplanabilmesine izin vermesi nedeniyle tercih edilmiştir. Nitel araştırma teknikleri bütüncül bir

yaklaşımı sahiptir ayrıca tümevarımcı bir analizle algıların ortaya konmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu, ölçüt örnekleme tekniğine uygun şekilde belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme tekniği, çalışma grubunun araştırma probleminin gerektirdiği niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Ekiz, 2003). Belirlenen ölçütlerden birincisi çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin özel eğitim alan mezunu olması bir diğeri ise AÇYE olan bireylerle çalışmış olmasıdır. Çalışmaya AÇYE olan bireylerle çalıştığını belirten ve gönüllü olan 14 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mezun olunan alan, mezun olunan üniversite, çalışma süresi, çalıştığı kurum ve bağlı olduğu birim ve şehre göre dağılımı tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Özellikleri

Çalışma grubu	Cinsiyet	Mezun olunan alan	Mezun olunan üniversite	Çalışma süresi	Çalıştığı kurum	Çalıştığı şehir
K1	K	Zihin Eng. Öğrt.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	7 yıl	MEB Özel Eğitim Okulu	İstanbul
K2	K	Zihin Eng. Öğrt.	Selçuk Üniversitesi	5 yıl	Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi	İstanbul
K3	K	İşitme Eng. Öğrt.	Anadolu Üniversitesi	16 yıl	MEB Özel Eğitim Okulu	Ankara
K4	K	Zihin Eng. Öğrt.	Marmara Üniversitesi	1 yıl	Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi	İstanbul
K5	E	Zihin Eng. Öğrt.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	5 yıl	MEB Özel Eğitim Okulu	İstanbul
K6	K	Zihin Eng. Öğrt.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	6 yıl	MEB Özel Eğitim Okulu	Edirne
K7	K	Zihin Eng. Öğrt.	Anadolu Üniversitesi	1 yıl	MEB Özel Eğitim Okulu	İzmir
K8	K	Zihin Eng. Öğrt.	19 Mayıs Üniversitesi	7 yıl	MEB Özel Eğitim Okulu	İzmir
K9	K	Zihin Eng. Öğrt.	Trakya Üniversitesi	1 yıl	MEB Özel Eğitim Okulu	İzmir
K10	K	Zihin Eng. Öğrt.	Uludağ Üniversitesi	1 yıl	MEB Özel Eğitim Okulu	İzmir
K11	K	Zihin Eng. Öğrt.	Anadolu Üniversitesi	2 yıl	Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi	İstanbul
K12	E	Zihin Eng. Öğrt.	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1 yıl	Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi	İstanbul
K13	E	Zihin Eng. Öğrt.	Marmara Üniversitesi	6 yıl	MEB Özel Eğitim Okulu	İstanbul
K14	K	İşitme Eng. Öğrt.	Anadolu Üniversitesi	16 yıl	MEB Özel Eğitim Okulu	Kocaeli

Verilerin Toplanması

Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşme nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama aracıdır. Görüşmeler yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 120). Araştırmacılar tarafından yapılan alanyazın taraması sonucu 7 açık uçlu görüşme sorusu oluşturulmuş ve uzman görüşü alınmıştır. Görüşmeler, çoğunlukla yüz yüze yapılmakla birlikte telefon gibi anında ses ve resim iletilicileriyle de yapılabilmektedir (Karasar, 2004). 14 katılımcı ile gerçekleştirilen tüm

görüşmeler telefonla gerçekleştirilmiş, 167'17" sürmüştür ve toplam 31 sayfa veri elde edilmiştir. Görüşmeler sırasında çalışma grubundan sözlü izin alınarak ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanır. Amaç, bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224). Betimsel analiz çerçevesinde görüşmelerin ses kayıtları yazılarak görüşme dökümleri hazırlanmıştır. Görüşme dökümlerine satır numaraları verilmiş, betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuş ve tematik çerçeveye göre veriler işlenmiştir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmanın raporlaştırılırken çalışma grubunun cevaplarından alıntılar yapılması ve alıntıların orijinal haliyle verilmesi araştırmanın geçerliliğini artırıcı önlemlerden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bulgular bölümünde çalışma grubunun görüşlerine yer verilerek araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma verileri iki ayrı uzman tarafından bağımsız olarak kodlanıp kategoriler geliştirildikten yeniden düzenlenmiştir. Güvenilirlik, Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenilirlik=[(Görüş Birliği):(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)]X100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda yapılan güvenilirlik analizinde çalışmanın güvenilirliği ortalama %95 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, AÇYE olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenleri ile yapılan görüşmelerle elde edilen ve araştırmanın bulgularını oluşturan 7 tema ve her temanın alt temaları yer almaktadır. Araştırmanın temaları aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretmenlerin AÇYE konusunda bilgi ve becerileri
2. Öğretmenlerin AÇYE konusunda destek almak istedikleri alanlar
3. Yasal düzenlemeler
4. Öğrencilerin hangi uzmanlardan eğitim almaları gerektiği
5. Öğretmenlerin temel sorunları
6. Öğretmenlerin çözüm önerileri
7. Öğretmenlerin eklemek istedikleri konular

Öğretmenlerin AÇYE konusunda bilgi ve becerileri: Özel eğitim öğretmenlerine, AÇYE konusunda sahip oldukları bilgi ve becerilere ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin on biri yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığını, üçü sınırlı bilgi ve beceriye sahip olduğunu ifade etmiştir: K3, “*Tam olarak bilgi sahibi değilim, u çünkü alanım farklı, işitme. İu kendim özel eğitim öğretmeniyim, fakat farklı bi alan işitme engelliler olduğu için zihin engellilerle ilgili çok yeterli olarak görmüyorum kendimi*” (8; 6-8). K7, “*Kendimi şu an yeterli hissetmiyorum. Hani şu an kendimi yeterli hissediyor musunuz dersin uygulama açısından yeterli hissetmiyorum ama teorik olarak her bilgiye sahibim*” (18; 17-25). K11, “*... nasıl eğitim vermeliyim naapmalıyım bununla ilgili bi eğitim almadım*” (27; 9-10). K14, “*...ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar hakkında çok fazla öyle u bi bilgi ve beceriye sahip olduğumu düşünmüyorum*” (33; 8-9).

K5, “*Akademik olarak yani çok fazla bi bilgi sahibi olduğumu düşünmüyorum. Üniversitede verilen dersler neticesinde hani çok fazla bi o dönemde böyle bi başlık üzerinde dersler verilmemişti. O konuda hani çok*

fazla bi bilgiye sahip değilim. Beceri olarak da bu öğrencilerle çalıştık ancak hani biraz daha karambole çalıştığımızı açıkça belirtebilirim yani” (13; 3-7).

Öğretmenlerin AÇYE konusunda destek almak istedikleri alanlar: Özel eğitim öğretmenlerine, AÇYE konusunda destek almak istedikleri alanlara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin dokuzu uzman desteği, altısı bilgi desteği, üçü materyal desteğine ve ikisi de fiziksel altyapı desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir: K13, “*Ya uzman desteği daha mantıklı, mesela ben zihin engelliler öğretmeniyim, bi işitme engelli hocasından destek almak isterim*” (31; 20-21). K3, “*Özellikle zihin engellilerin eğitimi konusunda ve SP’li çocuklarla ne yapılabilir bu konu hakkında bilgi sahibi olmak isterim*” (8; 21-22). K5, “*Hani önümüze sürülen materyaller yine yıllardır aynı çalışılan materyallerle çalışmak zorunda kalıyoruz hani kırılan yıpranmış olan materyaller bu süreç içerisinde değiştirilmiyor maalesef*” (13; 19-22). K6, “*Başka bi uzmandan destek almak isterdim*” (1; 26). K8, “*Tabi uzmanla çalışmak daha güzel olur*” (21; 24). K10, “*Dil ve konuşma terapisi, bu alanda ee çok ihtiyacı olan öğrencilerimiz oluyo, aynı şekilde fiziksel açıdan da mesela bi fizyoterapist yardımıyla belki bazı çalışmalar yardımları olabilir*” (26; 19-22). K11, “*Aslında bütün alanlarda destek almak gerekiyor. Hani çalıştığım ortam açısından, ortam, uzman ve materyal desteğine ihtiyacım var*” (27; 14-17).

K4, “*İlk başta galiba dil konuşma terapisiyle ilgili bi eğitim alıp kendimi o alanda geliştirmek isterim. Daha sonra yine bi fizyoterapistten süpervizyon alarak yine o şekilde bedensel yetersizliği olan öğrencilerle de çalışmak isterim. Daha sonra işitme engelli çocukların eğitimine yönelik bi eğitim alabilirim veya görme engelli çocuklar işte işaret dilini öğrenme olabilir hani bu gibi alanlarda eğitim almayı isterim. Bu şekilde*” (10; 32-39).

K12, “*Uzman desteği ve özellikle materyal desteğini almak isterdim ben açıkçası. Çünkü çocuklarla hangi materyalleri çalışmam gerektiğinde bazı sıkıntılar çekiyorum yeni olduğum için. Bir sürü materyal burada ama ben ne tür bi çalışma yapmam veyatta hangi materyalin neye yaradığını, bu konuda biraz sıkıntılarım var. Üniversitede bunun üzerinde duramadık biz yani bunun üzerine güzel bi eğitim alamadık, o yüzden sıkıntılarım var bu konuda*” (29; 21-27).

Yasal düzenlemeler: Özel eğitim öğretmenlerine, AÇYE olan bireylerin eğitimleriyle ilgili yasal düzenlemeler hakkında görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin sekizi yasal düzenlemeler ile ilgili fikirlerinin olmadığını, üçü yasal düzenlemelerin eksik olduğunu, ikisi uygulama ile yasaların uyumsuz olduğunu ve biri yasal düzenlemelerin yeterli olduğunu belirtmiştir: K2, “*Açıkçası yasal düzenlemelerle ilgili çok bilgi sahibi değilim sanırım*” (6; 54). K3, “*Çok fazla bilgi sahibi değilim*” (8; 31). K11, “*Yeterli bulmuyorum yeterli değilim*” (27; 26).

K7, “*...İu yasalarda her şey hani kaleme alındığı şekilde uygulanabilse hani her şey yasalarda hiçbi açık yok, her şey çocukların eğitim alanları için çok uygun, hani koşullar belli, kaç öğretmenler çalışmalarını gerektiği belli, ama uygulama açısına geldiği zaman işte ülkemizde hani çok büyük yetersizlikler var*” (19; 53-58).

K12, “*Yasal düzenlemeler hakkında şu an için gayet iyileştirdiler. Eskiden zaten çok kötüydü şartlar, çocuklar şey aileleri çocuklarını eğitime bile göndermiyolardı ama şu özellikle dört beş yıl içerisinde baya bi yol kat edildi diye düşünüyorum en azından devletin sağlamış olduğu destekler arttı, işte aileye bakım ücreti olsun, ne biliyim eğitim ücreti falan her şeyi karşılıyorlar zaten ya eskiden çok kötüydü ama şu an bence çok güzel bi yolda gidildiğini düşünüyorum açıkçası. Ha tabi daha da iyi olabilir, yapılması gereken çok şey vardır ama şu an için gayet güzel olduğunu düşünüyorum ama tabii geliştirilmesi lazım*” (29; 31-39).

Öğrencilerin hangi uzmanlardan eğitim almaları gerektiği: Özel eğitim öğretmenlerine, AÇYE olan bireylerin kimlerden eğitim almaları gerektiği ile görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin onu farklı alan uzmanlarının birlikte çalışması gerektiğini, dördü özel eğitim öğretmenlerinin AÇYE olan çocuklarla çalışması gerektiğini ifade etmiştir: K1, “*Yani tabiki kesinlikle özel eğitimcilerden eğitim almalarını düşünüyoruz ama bu konuda da yani bu alanda da hani bize ayrıyeten kurslar açılabilir kurslar düzenlenebilir hani yani sonuçta sürekli kendimizi geliştirmemiz gerekiyor*” (2; 80-83). K3, “*Nerden, bu alandan mezun olan kişilerden eğitim*

almaları gerektiğini ve özellikle sınıf öğretmenlerine verilen sertifikalarla çalışan özel eğitimcilerin yeterli olmadığını düşünüyorum” (8; 40-42).

K2, “Şimdi yetersizliğine bağlı olarak bedensel yetersizliği varsa fizyoterapistten mutlaka u işitmeyle ilgili bi yetersizliği varsa odiyologdan görmeyle ilgili bi yetersizliği varsa braille alfabesini çözebiliyor olması bizimde bu konuyla ilgili tabii eğitim almış olmamız gerekiyor, hani braille alfabesini bizim de okuyabilmemiz gerekiyor. Çocuğun yetersizliğine bağlı olarak mutlaka ek destek alması şart bizimde sınıf içinde ona ekstradan zaman ayırmamız gerekiyor hangi yetersizliği varsa” (6; 61-69). K6, “Bi ekip olması gerektiğini düşünüyorum kesinlikle” (16; 49). K12, “Tabii ki de özel eğitim alan mezunu öğretmenlerinden bire bir olarak almalılar” (30; 58-59).

K4, “Mesela görme alanında uzmanlaşmış, hani o alanda bi eğitim almış, işitme alanında eğitim almış veya fizyoterapistler hepsi birlikte çalışabilir. Atıyorum mesela yaşam koçluğu sistemi var, şu an birazcık, ona benziyo işte bi öğrencinin bi öğretmeni olur, hani ondan sorumlu olan, bütün bilgilerini işte aile bilgilerini, demografik bilgiler işte çocuğun zihinsel durumu işte akademik becerileri, engel türü her şeyini çok iyi bilip, işte diğer öğretmenleri de yönlendirebilecek bi öğretmen önderliğinde bi ekip işi olarak çalışılabilir ve bence doğru olan da budur” (11; 63-73).

K9, “Ya tabii ki de alan mezunlarından eğitim almalarını düşünüyorum, gerektiğini ama işte fiziksel olarakta fizik tedavi uzmanlarından olabilir ya da okul öncesinden olabilir, bizim okulumuzda bi anasınıfı yok mesela, hani ilk gelen öğrencilerimiz için onlardan eğitim alması gerektiğini düşünüyorum” (23; 24-29).

Öğretmenlerin temel sorunları: Özel eğitim öğretmenlerine, AÇYE olan bireylerin eğitimleriyle ilgili temel sorunlar hakkında görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin altısı alanda çalışan uzman sayısının yetersiz olduğunu, altısı fiziksel altyapıya ilişkin sorunlar olduğunu, dördü özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye yönelik sorunlar olduğunu, üçü materyallere ilişkin sorunlar olduğunu, üçü ailelere ilişkin sorunlar olduğunu, üçü ekip çalışmasının yetersiz olduğunu, ikisi yasal düzenlemelerin yetersiz olduğunu, ikisi müfredata ilişkin sorunları, ikisi öğrencilerin yerleştirilmesine ilişkin sorunları, biri hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu ve biri özel eğitim öğretmeni olmayan kişilerin alanda çalışmasına ilişkin sorunlar olduğunu ifade etmiştir: K1, “... aslında hani işi bilmeyen insanların aslında özel eğitime el atması” (3; 109), K2, “eğitim materyaliyle ilgili ciddi sıkıntılar var” (6; 92). K3, “... eğitim müfredatının olmaması (11; 56), normal müfredatta uygulanan okul kitapları bize gönderiliyo uu resmen bi komedi yaşıyoyu yani o çocuklar o kitaplardan hiç bişey anlamıyolar” (11; 58-60). K8, “Temel sorunlar, en büyük sorunumuz galiba bina yetersizliği diyebilirim belki bizim yaşadığımız sorun olarak bunu söyleyebilirim” (21; 46-48). K10, “... daha donanımlı eğitim ortamlarında, tamamen alanında uzman kişilerle çalışmak bence bu öncelikli olarak” (26; 56-58). K13, “Aa yaa temel sorun şu, en önemli sorun şu bence uu uzmanların yani çoklu engelli çocukların her engeliyle ilgili uzmanların bi araya gelerek çalışması gerektiğini düşünüyorum” (31; 34-36).

K5, “Mevzuat başlı başına bi problem aslında. Önceki sorulara verdiğim cevaplarda hani mevzuatta yapılması gereken değiştirilmesi gereken bu öğrencilerinde tekrar aynı buralara buralarda da öğrencilere yönelik çalışmalar yapılması gerekiyo. Ayrıca okullarda uygulanan programlar programlarımız çok açık değil. Sadece hani zihinsel engelli öğrencilere, işitme engelli öğrencilere yönelik programlarımız var. Bu öğrencilere yönelik de programların hazırlanması gerekiyo. İu programlar bazında bu şekilde. Onun dışında u başka ne diyebilirim” (14; 79-87), “... diğer branş öğretmenlerinin de bu okullarda çalışmaları gerektiği ve hani u çok fazla alım yapılmadığından dolayı da hani bu branştaki öğretmenlerin bu okullarda çalışmadığından dolayı hani yardımcı diğer branşları da ekleyebiliriz” (14; 90-95), “... işitme engelliler öğretmeni, görme engelliler öğretmeni, ne biliyim en fazla ihtiyacımız olan beden eğitimi öğretmeni, müzik öğretmeni, resim öğretmeni u bu tarz branşlarda çok eksiklikler var milli eğitim okullarında” (14; 97-100).

K7, “Alanda çok az hani teorik bilgi ya da hani bi kere üniversitelerde uygulama açısından çok fazla eğitim verilmiyor hani bu yüzden bu açıdan hani yeterli donanıma sahip olmayan öğretmenler de göreve başladığı zaman çocuklara yetmiyorlar. Hani başlangıçta öğretmenlerin yetersizliğinden kaynaklanan temel

sorunların olduğunu düşünüyorum. Ondan sonra okul koşulları yeterince hani çocukların düzeylerine uygun mesela tekerlekli sandalye kullanan bir birey için hani uygun rampaların olmadığı, fiziksel koşulların uygun olmadığı hani bu tip engellerle temel sorunlarla karşılaştıklarını düşünüyorum. Ailelerin eğitimi hani eğitim hakkında bilgilerinin yetersizliğinden dolayı, öğretmenden başka bi şeyler isteme tarzında hani mesela çocukları bizim elimizde sihirli bi değnek olup onları düzeltebileceğimizi düşünüyolar” (19; 95-110).

K11, “... çocukların yetersizlikleri göz önünde bulundurularak bi eğitim almıyolar ya da yetersizlikleri göz önünde bulundurularak bi eğitim kurumuna gitmiyolar ya aynen benim öğrencinin ağır derecede görme yetersizliği olmasına rağmen hani görme alanında eğitim veren bi kuruma devam etmiyo, aile de bunu çok fazla şey yapmıyo” (27; 44-51).

Öğretmenlerin çözüm önerileri: Özel eğitim öğretmenlerine, AÇYE olan bireylerin eğitimleriyle ilgili çözüm önerileri sorulmuştur. Öğretmenlerin beşi özel eğitim öğretmenlerine farklı yetersizlik alanlarında hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini, dördü AÇYE olan çocukların eğitiminde farklı alan uzmanlarının birlikte çalışması gerektiğini, üçü özel eğitim lisans programlarında uygulamanın artırılması gerektiğini, üçü fiziksel altyapının iyileştirilmesi gerektiğini, üçü aile eğitimi ve rehberliği yapılmasını gerektiğini, ikisi özel eğitim kurumlarının denetlenmesi gerektiğini, ikisi özel eğitim alanında çalışacak öğretmen sayısının artırılması gerektiğini, biri AÇYE olan çocuklara uygun müfredat hazırlanması gerektiğini, biri zümre öğretmenler toplantısının işlevsel hale getirilmesi gerektiğini ve biri materyal geliştirmenin önemini vurgulayarak çözüm önerilerini bildirmişlerdir:

K2, “Eğitmcilerinde eğitilmesi gerekiyor ki bizde kendi başımıza bişeyler yapabilelim” (7; 110), “Yani çözüm önerisi bakanlıkta bitiyö aslında hani çalıştayların yapılması gerekiyo, öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekiyo, en basitinden ilçelerde ve illerde zümre öğretmenler toplantısının yapıp, işte adam akıllı kararların alınıp, bunların bi üst basamaktaki organlara iletilip işte onların daha sonra toplantılara alınıp tekrar geri dönüşlerin yapılması gerekiyo ama maalesef ülkemizde bu tarz işlemlerde sıkıntılar olduğu için en basitinden ben İstanbul’da 3 senedir yaşıyorum, 3 senedir zümre öğretmenler toplantısı yapıldığını görmedim maalesef”, “Eğitmcilerinde eğitilmesi gerekiyor ki bizde kendi başımıza bişeyler yapabilelim” (7; 110-111). “Bir komisyon oluşturularak müfredatın düzenlenmesi, çocukların engel durumları göz önünde bulundurularak ve onların yine uzman kadroyla birlikte çocukların engellerine yönelik kitapların hazırlanması çocuklar için daha faydalı olucaktı” (7; 110-111).

K3, “Bir komisyon oluşturularak müfredatın düzenlenmesi, çocukların engel durumları göz önünde bulundurularak ve onların yine uzman kadroyla birlikte çocukların engellerine yönelik kitapların hazırlanması çocuklar için daha faydalı olucaktı” (9; 65-69)

K4, “... rehabilitasyon merkezlerinin çok iyi denetlenmesi lazım” (12; 113), “fiziki yapıların düzenlenmesi, çocuklara göre bi sistem oluşturulması yani bi düzen yok yani böyle u mesela en basit herkesin söylediği işte tuvaletlerde engelliler için yapılmış bi u ayrıca bi tuvalet yok, lavabo ellerini yıkamaları için bi düzen yok” (12; 120-124).

K5, “Yani çözüm önerisi bakanlıkta bitiyö aslında hani çalıştayların yapılması gerekiyo, öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekiyo, en basitinden ilçelerde ve illerde zümre öğretmenler toplantısının yapıp, işte adam akıllı kararların alınıp, bunların bi üst basamaktaki organlara iletilip işte onların daha sonra toplantılara alınıp tekrar geri dönüşlerin yapılması gerekiyo ama maalesef ülkemizde bu tarz işlemlerde sıkıntılar olduğu için en basitinden ben İstanbul’da 3 senedir yaşıyorum, 3 senedir zümre öğretmenler toplantısı yapıldığını görmedim maalesef” (15; 108-115).

K6, “Yoğunlaştırılmış aile eğitim programları diyorum kesinlikle ve uzmanlarında u işbirliğiyle çalışması için ekstra eğitimler yani Milli eğitimde hizmet içi eğitimler” (17; 85-87), “Ekip çalışması kesinlikle ekip çalışması, ailenin güçlendirilmesi ve aile ve eğitimcilerin aynı ortamda, uzun süre birlikte çalışarak bişeylerin öğrenmesi, öğrenilmesi gerektiğini düşünüyorum” (17; 91-93).

K7, "... özel eğitim alanına daha fazla hani özel eğitim alanına sahip müfettişlerin okulları gezip hani denetim yapmalarının hani daha faydalı olabileceğini düşünüyorum. Sonra üniversitelerdeki eğitimin temelden öğretmenleri yetiştirecek eğitimin hani teorik bilgiden çok uygulama alanına yönelik olarak yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum ve eğer öğretmen diyelim okulda sorun yaşıyorsa hani yetemediğini düşünüyorsa hani uygun birimlere başvurduğu sürece hani destek ekibinde hani ona yardım edebileceğini, eğer böyle bi imkan sağlanabilse mesela dil ve konuşma terapisti benle beraber derse girebilse hani yeterli eleman yetiştirilebilse hani tüm bu sorunların ortadan kalkabileceğini düşünüyorum" (20; 119-133).

K11, "Ya bence şey olmalı ya özel eğitim bölümleri çoğalmalı, hani ayırmadan bütün yetersizlik alanlarıyla eğitim verilmeli ya da kurumlarda hem görme, hem işitme, hem zihin hem de hani fizyoterapi alanında eğitimlerin olması gerekiyo" (28; 54-58).

K12, "... ailelere rehberlik yapılması şart koşulmalı çünkü buna yönelik çalışmalar ben hiç bi yerde görmedim ne aileye olsun ne başka bi yerde olsun, kurumlarda da aynı şey geçerli. Bence ilk başta aileye rehberlik eğitimi verilmeli diye düşünüyorum." (30; 83-86).

K14, "Yani RAM'larla daha sıkı bir işbirliği yapılabilir. RAM'lar bilgilendirilebilir bu konuda artı işte bu şey mesela okullardaki rehber öğretmenler bilgilendirilebilir bu yetersizlikler konusunda, daha etkinleştirilebilir" (34; 93-96), "Yani hani velilere böyle uuh daha güzel bi şekilde aile eğitimi verilerek hani yönlendirmenin işte o şekilde daha uygun olabileceği belirtilebilir" (30; 100-102)

Öğretmenlerin eklemek istedikleri konular: Özel eğitim öğretmenlerine, konuyla ilgili eklemek istedikleri başka bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin biri sınıf içinde yardımcı personel ihtiyaç duyduğunu bir diğeri ise AÇYE olan çocuklarla çalışan öğretmenlere yıpranma payı (ek ücret) verilmesi gerektiğini ifade etmiştir: K1, "çoklu yetersizlik sınıflarında da çalışmama rağmen hani gerçekten hiç bişey yapamadım, yardımcı personelim olmadığı için" (4; 172-173). K3, "... öğretmenlerin çalışma şartlarını göz önünde bulundurarak yıpranma paylarını tekrar geri verilirse çok iyi olacağını düşünüyorum" (9; 79-81).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, AÇYE olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma soruları doğrultusunda, yaşanan problemlere ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, özel eğitim öğretmenlerinin AÇYE olan bireylere ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun, özel eğitim alanında yetişmiş öğretmenlerin nitelikleriyle ilgili genel sıkıntılarla (Güleç-Aslan ve Özbey, 2014) bağlantılı olduğu söylenebilir. Bunun yanında özel eğitim lisans programlarında AÇYE ile ilgili derslere ve öğretmenlik döneminde de AÇYE ile ilgili hizmet içi eğitimlere sınırlı sayıda yer verilmesi özel eğitim öğretmenlerinin bilgi ve beceri düzeylerinde eksikliklere yol açabilmektedir. Izen ve Brown (1991) tarafından yapılan çalışmada da AÇYE olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimini AÇYE olan bireylerle çalışmak için yeterli görmediklerini göstermiştir. Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014a) tarafından yapılan çalışmada hedefe yönelik olarak yapılacak hizmet içi eğitimlerin öğretmen yeterliklerini geliştirebileceği vurgulanmaktadır. Horrocks (2010), AÇYE olan bireylerle çalışan öğretmenlere çok bileşenli bir eğitim paketi yoluyla verilen hizmet içi eğitimde değerlendirme ve öğretim konuları ele alınmıştır. Ayrıca lisans döneminde, AÇYE ile ilgili alınan derslerin uygulamaya aktarılmaması da yaşanan sıkıntılarının nedenleri arasında sayılabilir.

Özel eğitim öğretmenlerinin AÇYE olan bireylerin eğitimleriyle ilgili temel sorunların başında alanda çalışan uzman sayısının yetersiz olması gelmektedir. Bunu fiziksel altyapıya ilişkin sorunlar, özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye yönelik sorunlar, materyallere ilişkin sorunlar, ailelere ilişkin sorunlar, ekip çalışmasının yetersizliği, yasal düzenlemelerin yetersizliği, müfredata ilişkin sorunlar, öğrencilerin eğitim kurumlarına yerleştirilmesine ilişkin sorunlar, hizmet içi eğitimin yetersizliği ve özel eğitim öğretmeni olmayan kişilerin alanda çalışmasına ilişkin sorunlar takip etmektedir. Alanyazın incelendiğinde de özel eğitim öğretmenlerinin benzer problemlerle karşılaştığını görmekteyiz. Chalmers, Carter, Clayton ve Hook (1998) tarafından yapılan

çalışmada da ağır düzeyde yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin; yetersiz çalışan sayısı, yetersiz zaman ve yetersiz ödenekten kaynaklı problemler yaşadıklarını görmekteyiz. Kurumlardaki materyal yetersizliği, programlardaki eksiklikler, özelliklerini yeterince tanımadıkları çocuklarla çalışmak zorunda kalma, personel yetersizliği nedeniyle çocukların kişisel bakımını üstlenmek zorunda olmaları, bilgi ve beceri yönünden danışabilecekleri uzmanların bulunmaması gibi nedenler çalışma şartlarını zorlaştırmaktadır (Başaran, 2001). Özel eğitim öğretmen adayları da kuramsal bilgileri uygulamaya aktarmaya ilişkili sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir (Aslan, 2014). Bununla birlikte özel eğitim alanında hizmet içi eğitim programları tam anlamıyla yürütülememektedir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Ayrıca özel eğitim okullarında işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerine danışmanlık yapacak deneyimli özel eğitim öğretmeni sayısının oldukça az olması (Ergenekon, 2009), işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin danışmanlık hizmeti alamamasına sebep olmaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin AÇYE olan bireylerin eğitimleriyle ilgili çözüm önerileri ise; özel eğitim öğretmenlerine farklı yetersizlik alanlarında hizmet içi eğitim verilmesi, AÇYE olan bireylerin eğitiminde farklı alan uzmanlarının birlikte çalışması, özel eğitim lisans programlarında uygulamanın artırılması, fiziksel altyapının iyileştirilmesi, aile eğitimi ve rehberliği yapılması, özel eğitim kurumlarının denetlenmesi, özel eğitim alanında çalışacak öğretmen sayısının artırılması, AÇYE olan çocuklara uygun müfredat hazırlanması, zümre öğretmenler toplantısının işlevsel hale getirilmesi ve materyal geliştirmenin gerekliliği başlıkları altında toplanmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerin lisans döneminde ve mesleğe başladıktan sonra ihtiyaçları doğrultusunda, özellikle uygulamalı eğitimlerle yetiştirilerek niteliklerinin artırılması gerekmektedir (Güleç-Aslan ve Özbey, 2014). Işık, Çiltaş ve Baş (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlik uygulamalarının artırılması, öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimleri sırasında alacakları derslerin mezuniyet sonrası için yeterli olacak şekilde düzenlenmesi ve seçmeli derslerin artırılması gerektiğini belirlenmiştir. Ergül, Baydık ve Demir (2013) tarafından yapılan çalışmada ise katılımcıların özel eğitim lisans programlarında yapılmasını en sık önerdikleri değişiklikler, öğretmenlik uygulamalarının sürelerinin uzatılması ve yaygınlaştırılması ile derslerin daha çok uygulamaya yönelik olması olmuştur. Dedeoğlu, Duralı ve Tanrıverdi Kış (2004) da eğitim fakültelerinde uygulama süresinin artırılması ve derslerin olabildiğince uygulamaya dayalı yapılması gerektiğini önermişlerdir.

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin 12'si zihin engelliler öğretmenliği mezunu 2'si de işitme engelliler öğretmenliği mezunudur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin mezuniyet alanlarının eşitlenmemiş olmasının araştırmanın bir sınırlılığı olduğu söylenebilir.

Özel eğitim lisans programlarında ağır ve çoklu yetersizliğe yönelik derslerin sayılarının artırılması ve teorik derslerin uygulamalarla desteklenmesi önerilebilir. Alanda çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi verilen eğitimin niteliğini artıracaktır. Ayrıca hizmet içi eğitim hizmeti içeriklerinin de öğretmenlerin çalıştıkları öğrencilerin özelliklerine göre belirlenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte ağır ve çoklu yetersizlik alanına yönelik lisansüstü programlar açılarak alandaki uzman sayısı artırılabilir.

Sonuç olarak; özel eğitim öğretmenleri AÇYE hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları için öğretim süreçlerini planlarken sorunlar yaşamaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin yaşadıkları temel sorunlar; alanda çalışan uzman sayısının yetersiz olması, özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye yönelik sorunlar, materyallere ilişkin sorunlar, ailelere ilişkin sorunlar, ekip çalışmasının yetersizliği, yasal düzenlemelerin yetersizliği, müfredata ilişkin sorunlar, öğrencilerin eğitim kurumlarına yerleştirilmesine ilişkin sorunlar ve hizmet içi eğitimin yetersizliği olarak sıralanabilir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunların AÇYE olan öğrencilere sunulan eğitimin niteliğini düşürdüğü düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akandere, M., Acar, M., & Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 23-32.
- Ayyıldız, E. (2012). *Çok engelli görmeyen çocuklar için söz öncesi iletişim becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bahçivanoğlu-Yazıcı, A., & Akçin, N. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocukların annelerinin çocuklarının gelişimlerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 335-356
- Başaran, I. (2001). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 41-53.
- Brown, P., Stephenson, J., & Carter, M. (2014). Multicomponent training of teachers of students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 37(4), 347-362.
- Chalmers, S. E., Carter, M., Clayton, M., & Hook, J. (1998). Education of students with high support needs: Teachers' perceptions of possible best practices, reported implementation and training needs. *Australasian Journal of Special Education*, 22(2), 76-94.
- Dedeoğlu, S., Durali, S., & Tanrıverdi Kış, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 47-55.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eldeniz Çetin, M. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi ve seçim yapma becerisinin öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergenekon, Y. (2009). The support services being provided to the special education teachers in their first year. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 215-239.
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 1-24.
- Güleç Aslan, Y. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna ilişkin deneyim ve algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 869-896.
- Güleç-Aslan, Y., & Özbey, F. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Journal of International Social Research*, 7(31), 639-654.
- Hiroyuki, S. (2008). Support for teachers of education for children with multiple disabilities through school consultation. *Tin NISE Bulletin*, 27(9), 27-35.
- Horrocks, E. L. (2010). The effects of in-service teacher training on correct implementation of assessment and instructional procedures for teachers of individuals with profound multiple disabilities *All Graduate Theses and Dissertations*, 587.

- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği/teacher training and teaching profession. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Izen, C. L., & Brown, F. (1991). Education and treatment needs of students with profound, multiply handicapping, and medically fragile conditions: A survey of teachers' perceptions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 16(2), 94-103.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014a). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 41-53.
- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014b). Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen yetiştirme programı üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 129-142
- Lacey, P., & Oyvry, C. (2013). People with profound & multiple learning disabilities: A collaborative approach to meeting. *Routledge*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Pletsch, M. (2015). Multiple disabilities: Teacher training and teaching-learning processes. *Cadernos De Pesquisa*, 45(155), 11-27.
- Sardohan-Yıldırım, E., & Akçamete, G. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(1), 74-89.
- Simmons, B., & Watson, D. (2014). *Pml d ambiguity : Articulating the life-worlds of children with profound and multiple learning disabilities*. London, Gbr: Karnac Books.
- Şafak, P., & Uyar, D. (2015). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara seçim yapma becerisinin öğretimi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 779-798.
- Şafak, P., Çetin, M. E., & Kot, M. (2015). Siblings attitudes towards persons with severe/profound and multiple disabilities in turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2083-2088.
- Şafak, P., Yılmaz, H. C. & Ülger Demiryürek, P. (2016). Using Multisensory Storytelling (MSST) to increasing listening comprehension for students with multiple disabilities include visual impairment (MDVI), *Multidisciplinary Academic Conference on Education*. Paper presented at the meeting of the Multidisciplinary Academic Conference on Education, Prague, Czech Republic.
- Wendorf, T. L. (1999). *How to improve the quality of education for students with severe multiple disabilities through increased teacher involvement, putting the teacher in the driver seat*. Networked Digital Library of Theses & Dissertations (Doctoral dissertation, Royal Roads University). Retrieved from <http://elibrary.ru/item.asp?id=5455132>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin yayınevi.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No:1, Page No: 45-59

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.296901

RESEARCH

Received Date: 02.09.16

Accepted Date: 13.02.17

OnlineFirst: 09.03.17

Identification of the Problems Had by the Special Education Teachers Working with Children That Have Severe and Multiple Disabilities (SMD)

Sakine Adıgüzel *

Uludağ University

Mine Kizir **

Muğla Sıtkı Koçman University

Emine Eratay ***

Abant İzzet Baysal University

Abstract

This research was conducted to identify the problems encountered by special education teachers working with children that have severe and multiple disabilities. 14 special education teachers, had semi-structured interviews who are graduated from special education department and working with students that have severe and multiple disabilities. Transcripts of the interviews were prepared by transcription of the audio recordings of the interviews. The data was analyzed by descriptive analysis method. Mainly, the findings indicate that special education teachers do not have adequate knowledge and skills related with SMD, the number of specialists working in the field is insufficient, there are problems related with the training of special education teachers, team work is limited, the legal arrangements are inefficient, there are problems related with the placement of students in education institutions in-service education is inefficient and there are problems related with the curriculum. Based on the findings of the study increasing the number of courses regarding the children that have severe and multiple disabilities in special education undergraduate programs, and supporting theoretical lessons with applications, providing teachers working in the field with in-service trainings, and increasing the number of specialists in the field by starting graduate programs regarding the field of severe and multiple disabilities may be recommended.

Keywords: Severe and multiple disabilities, special education teacher, the problems teachers have, teacher's competence

Recommended Citation

Adıgüzel, S., Kizir, M., & Eratay, E. (2017). Identification of the problems had by the special education teachers working with children that have severe and multiple disabilities (SMD). *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(1), 45-59.

***Corresponding Author:** Lecturer, Uludağ University, Department of Special Education, Bursa, E-mail: sakinealacayir@gmail.com

**Lecturer, Muğla Sıtkı Koçman University, Department of Special Education, Muğla, E-mail: minekizir@gmail.com

***Assoc. Prof., Abant İzzet Baysal University, Department of Special Education, Bolu, E-mail: eratay_e@ibu.edu.tr

Individuals with severe and multiple disabilities (SMD) have several disabilities, one of these is mental retardation at a severe level. The case of having more than one disability usually involves emotional and physical disabilities; in addition it can be related with autism spectrum disorder. (Laces and Oyvry, 2013 s.ix). Working with individuals with severe and multiple disabilities require a team work in the services to be provided due to the diversity of the health, social care and learning requirements (Lacey and Oyvry, 2013 s.ix). One of the members of the team which will provide services to individuals with SMD is the special education teachers.

Changing teacher competences urge the teachers towards acquiring knowledge and skills in different fields (Karasu et al., 2014a). One of these fields is the teacher's competency related with students with severe and multiple disabilities (Brown et al. 2014). In the study conducted by Wendorf (1999) to identify the needs of teachers working with children with severe and multiple disabilities, it is found that teachers have developed unique teaching strategies for the students rather than general teaching strategies and they needed an interdisciplinary teamwork, in which the roles are identified clearly.

This study which is carried out to identify the problems had by special education teachers is considered important in terms of providing solution recommendations for existing problems and description of the existing condition for improvement of the services provided to individuals with SMD.

The study seeks the answers to the following questions.

1. What are the opinions of special education teachers on the knowledge and skills they have on the subject of SMD?
2. What are the points that special education teachers would like to receive support in terms of SMD?
3. What are the opinions of special education teachers related with legal regulations?
4. What are the opinions of special education teachers on which specialists should be employed in the education of students?
5. What are the main problems of special education teachers?
6. What are the solution recommendations of special education teachers?

Method

In this qualitative research data was obtained with semi-structured interviews and it was analyzed using descriptive analysis. 7 open-ended interview questions were prepared as a result of the review of literature made by researchers. 14 special education teachers working with children with severe and multiple disabilities participated in the study. The participants were interviewed on the phone. The interviews were recorded with the permission of the participants. Within the framework of descriptive analysis the audio recordings of the interviews were turned into texts and interview transcriptions were prepared. The interview transcriptions were given line numbers and descriptive analysis was made. The reliability of the study was calculated as 95% in the reliability analysis.

Results

7 themes and sub-themes of theme obtained by the interviews had by the special education teachers working with children with SMD and constitutes the findings of the research were determined. 11 special education teachers have stated that they did not have sufficient knowledge and skills related with SMD while three of them stated that they had limited knowledge and skill related with SMD. Nine of the teachers stated that they need specialist support, and six of them needed information support while the other three needed material support and two of them needed physical infrastructure support.

Eight of the teachers stated that they did not have any idea about official regulations while three of them said the legal regulations are insufficient and the other two stated that the legal practice and laws are incompatible and one of them said that legal regulations are sufficient. Ten of the teachers stated that specialists from different fields need to work together and four teachers said that special education teachers should work with children with SMD.

When the special education teachers are asked about their views on the basic problems regarding the education of the individuals with SMD, such answers like insufficient number of specialists working in the field, problems related with physical infrastructure, problems related with training of special education teachers, problems related with materials, problems related with families, inefficiency of team work, inefficiency of legal regulations, problems related with curriculum, problems related with placement of students, inefficiency of in-service training and employment of persons who are not special education teachers were given.

When the special education teachers are asked about their views on solution offers regarding the education of the individuals with SMD, they made suggestions emphasizing providing in-service training to special education teachers in different fields of incompetence, cooperation of specialists from different fields in the education of children with SMD, the need to increase the applications in undergraduate studies on special education, improvement of physical infrastructure, providing family training and counseling, inspection of special education institutions, increasing the number of teachers to be employed in the field of special education, preparation of a curriculum suitable for children with SMD, the need to make the group teacher meetings functional and the importance of material development.

Discussion and Conclusion

Findings of the study indicate that the special education teachers do not have adequate knowledge and skills related with children with SMD. It can be said that this is associated with general difficulties related with the qualifications of teachers trained in the field of special education (Güleç-Aslan ve Özbey, 2014). Furthermore, limited scope of courses related with SMD provided in the special education undergraduate program and limited number of in-service trainings related with SMD during teaching period lead to inefficiencies in the knowledge and skill levels of special education teachers. It is emphasized in the study by Karasu et al., 2014a that teachers' competence can be improved with target oriented in-service training. Furthermore, the fact that courses taken related with SMD during undergraduate studies were not put into practice may be listed among the reasons of the difficulties.

Special education teachers have problems while planning the teaching processes as they do not have sufficient knowledge and skills on SMD. Problems of the teachers lead to reduction of the quality of the education provided to students with SMD.

Increase in the number of courses on severe multiple disabilities and supporting of the theoretical courses with practices may be recommended for special education undergraduate programs. Furthermore, supporting the teachers working in the field with in-service training will increase the quality of the education provided. Contents of the in-service training must be established according to the needs of the students who the teachers work with. The number of specialists may be increased in the field by opening undergraduate programs on the field of severe and multiple disabilities.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 1, Sayfa No: 61-87

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.299868

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 13.10.16

Kabul Tarihi: 06.03.17

Erken Görünüm: 23.03.17

Anasınıfı Çocuklarının Erken Okuryazarlık Beceri Profili: Ankara Örneklemi*

Tevhide Kargın**
Ankara Üniversitesi

Birkan Güldenoğlu***
Ankara Üniversitesi

Cevriye Ergül****
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın genel amacı, Ankara ilinde öğrenim gören anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profilinin oluşturulmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmaya, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıflarında öğrenim gören ve farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen toplam 403 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışma içerisinde çocukların sahip oldukları erken okuryazarlık becerileri, beş yaş çocuklarına yönelik standardizasyonu yapılmış ve yedi alt testten (Alıcı Dil, İfade Edici Dil, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık ve Dinlediğini Anlama) oluşan bir erken okuryazarlık testi – Erken Okuryazarlık Testi (EROT) – ile değerlendirilmiştir. Çalışma içerisinde yapılan tüm değerlendirmeler, çocukların kendi okullarında belirlenmiş bir ortamda yaklaşık 40-45 dakikalık bireysel oturumlarla yürütülmüştür. Yapılan değerlendirmelerden elde edilen veriler, iki aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada çocukların EROT'un alt testlerinden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri, ikinci aşamada ise puanların alt testlere göre dağılımları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Analizlerden elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, çalışmaya dahil edilen çocukların erken okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınan beceriler içerisinde sadece sözcük bilgisi alanında beklenen düzeye yakın oldukları fakat diğer tüm alt alanlarda beklenen başarıyı gösteremedikleri görülmüştür. Araştırmanın tartışma bölümünde, çocukların erken okuryazarlık becerisindeki durumları, okul öncesi kurumlarında kullanılan eğitim programı ve güncel eğitim etkinlikleri temelinde ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Erken okuryazarlık, anasınıfı çocukları, sözcük bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama.

Önerilen Atıf Şekli

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87.

*Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 110K589 nolu proje kapsamında yürütülmüştür.

**Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: tkargin@ankara.edu.tr

*****Sorumlu Yazar:** Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: birkanguldenoglu@yahoo.com

****Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: cergul@ankara.edu.tr

Formal okuma öğretimine başlamadan önceki dönemde çocukların okumaya ilişkin sahip oldukları önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü olarak ifade edilen erken okuryazarlık becerisi, başarılı birer okuyucu olabilmek için kazanılması gereken temel beceriler arasında yer almaktadır (National Early Literacy Panel, 2008; Sulzby ve Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Alanyazında okuma kazanım süreçlerinin ayrıntılı olarak ele alındığı çalışmalarda, okuma kazanımının temelde üç basamaktan oluştuğu ve okuyucuların yetkin birer okuyucu olabilmeleri için bu üç basamağı sırasıyla başarılı bir şekilde geçmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Ehri, 2002; Perfetti, 1985; Samuels ve Farstrup, 2006; Torgesen, 1999). Bu basamaklara bakıldığında, bunların; a) erken okuryazarlık becerisi, b) sözcük çözümleme becerisi ve c) okuduğunu anlama becerisi olduğu görülmektedir. Çalışmalarda bu üç beceri arasında hiyerarşik bir ilişki olduğu ve okuyucuların bu becerilerin biri ya da birkaçında sorun yaşamaları durumunda okumanın farklı bileşenlerinde ciddi sınırlılıklar sergileyebilecekleri belirtilmiştir (Ehri, 2002; Frost, 1988; Perfetti, 1985; Samuels ve Farstrup, 2006; Torgesen, 1999). Bu açıdan bakıldığında, erken okuryazarlık becerisinin okuma becerisinin erken dönemdeki temel yordayıcılarından biri olduğunu söylemek mümkündür.

Erken okuryazarlık becerileri ile okuma başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği pek çok çalışmada, erken okuryazarlık becerilerinin çocukların ilkökuldaki okuma performansının en güçlü yordayıcıları arasında olduğu ifade edilmektedir (Nelson, 2005; National Early Literacy Panel, 2008; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Vellutino, Scanlon ve Lyon, 2003). Konuya ilişkin boylamsal çalışmalar, ayrıca, bu becerilerin okuma başarısı ile birlikte genel akademik başarının ve sosyal beceri gelişiminin de önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Cabell, Justice, Konold ve McGinty, 2011; Cunningham ve Stanovich, 1997; Dickinson ve Tabors, 2001; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; McCardle, Scarborough ve Catts, 2001; Missall, ve diğ., 2007; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Spira ve diğ., 2005; Whitehurst ve Lonigan, 2001).

Erken okuryazarlık becerileri, kapsam ve uygulama açısından 0-6 yaşa yani okul öncesi döneme denk gelmektedir. Son dönemlerde çocukların okula başladıklarında okumayı öğrenmede karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükleri belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların sonuçları, okul öncesi dönemde okumaya hazırlık becerileri kapsamında ele alınan erken okuryazarlık becerilerinin önemini daha da arttırmıştır. Ülkemizdeki formal okuma öğretiminin birinci sınıfta başladığı düşünüldüğünde, çocukların okul öncesi dönemde okumaya temel oluşturan önkoşul becerileri kazanmaları ve birinci sınıfa okuma öğretimine hazır ve erken okuryazarlık becerilerini edinmiş bir şekilde başlamaları önemlidir.

Sözcük bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, ve dinlediğini anlama becerilerinin erken okuryazarlık becerileri içerisinde yordayıcılığı en yüksek beceriler olduğu ifade edilmektedir (Aarnoutse, Van Leeuwe ve Verhoeven, 2005; Burns, Griffin, ve Snow, 1999; Casey ve Howe, 2002; Dickinson ve McCabe, 2001; Elliott ve Olliff, 2008; Neuman ve Dickinson, 2001; Spira ve diğ., 2005; Whitehurst ve Lonigan, 1998, 2001). Erken okuryazarlık becerilerinin okuma sürecindeki yeri ve işlevine bakıldığında, bu becerilerden bazılarının (yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi) okumanın doğrudan sözcük çözümleme basamağına, bazılarının (sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama) ise hem sözcük çözümleme hem de okuduğunu anlamaya önemli katkılar yaptıkları dikkati çekmektedir.

Erken okuryazarlık becerileri arasında yeralan sözcük bilgisi, çocukların ileriki okuma ve okuduğunu anlama becerileri için önemli bir yordayıcı olarak kabul edilmektedir (Armbruster, Lehr ve Osborn 2003; Beck, McKeown ve Kucan, 2002). Okumanın sadece sesletimden ibaret olmadığı ve sesletilen sözcüklerin uygun şekilde anlamlandırılması gerektiği düşünüldüğünde, sahip olunan sözcük bilgisinin okuma üzerindeki etkileri daha da açık bir şekilde görülebilmektedir. Alanyazında çocukların sözcük bilgilerinin geniş olması ile okuma görevi sırasında çözümledikleri/seslettikleri sözcükleri daha doğru ve akıcı bir şekilde anlamlandıracakları, bu durumun da onların okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkileyeceği vurgulanmaktadır (Fowler, 1991; Metsala, 1999). Nitekim sözcük bilgisinin okuma becerisi üzerindeki etkilerinin incelendiği pek çok boylamsal çalışmada, çocukların sahip oldukları sözcük bilgileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Armbruster, ve diğ., 2003; Beck ve diğ., 2002; Greene ve Lynch-Brown, 2002; Hart ve Risley, 2003; Robbins ve Ehri, 1994; Stahl, Richek ve Vandevier, 1991; Verhoeven ve Van Leeuwe, 2000).

Erken okuryazarlık becerilerinin bileşenleri arasında yeralan harf bilgisinin okuma kazanımı sürecindeki yeri ve önemine bakıldığında, bu becerinin çocukların ileride sahip olmaları beklenen sözcük çözümleme performansları için önemli bir beceri olduğu açıktır. Alanyazında okuma kazanımının ilk zamanlarında çocukların sözcükleri çözümlerken harflerin isimlerinden yararlandıkları; bu nedenle harf bilgisinin özellikle sözcük çözümleme için önemli bir önkoşul beceri olarak görüldüğü ifade edilmektedir (Johnston, Anderson ve Holligan, 1996; Treiman ve Rodriguez, 1999). Konuya ilişkin yapılan boylamsal çalışmalardan elde sonuçlar incelendiğinde, harf bilgisinin kısa ve uzun vadede çocukların okuma başarısını yordadığı (Badian, 1995; Evans, Bell, Shaw, Moretti ve Page, 2006; Karakelle, 2004; Leppanen, Niemi, Aunola ve Nurmi, 2006) ve harf bilgisine sahip olarak ilkokula başlayan çocukların ise sahip olmayanlara göre okuma kazanımında daha avantajlı oldukları görülmektedir (Denton ve West, 2002; Riley, 1996).

Alfabetik ilkeye dayalı harf-ses ilişkilerinin sözcük yapısındaki sesbilgisel organizasyonunu anlama becerisi olarak tanımlanan sesbilgisel farkındalık becerisi, erken okuryazarlık becerileri içerisinde okumayı en güçlü şekilde yordayan beceridir (Ehri, ve diğ., 2001; Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson ve Witting, 2014; National Reading Panel, 2000; Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014;). Alanyazında, sesbilgisel farkındalık becerisinin özellikle okumanın sözcük çözümleme basamağı için önemli bir önkoşul olduğu ve bu becerinin çocuklara olabildiğince erken dönemde kazandırılabilmesi ile çocukların ilkokula geçtiklerinde sözcük çözümlemeyi daha hızlı kazanabildikleri vurgulanmaktadır (Share, 1995; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Birçok çalışmada, sesbilgisel farkındalık ile okuma arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve erken dönemde yeterli sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan çocukların, ileriki okuma ve okuduğunu anlama performanslarının yeterli olmayan akranlarına göre daha iyi olacağı vurgulandığı görülmektedir (Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Erdoğan, 2009; Lundberg, Frost ve Petersen, 1988; Maclean, Bryant ve Bradley, 1987; Nathan, Stackhouse, Goulandris ve Snowling, 2004; Yeh ve Connell, 2008). Alanyazında erken dönemde kazanılan sesbilgisel farkındalık becerileri ile ileriki dönemde kazanılması beklenen akıcı okuma becerileri arasında (Frost, 1998) ve akıcı okuma ile de okuduğunu anlama becerisi arasında doğrusal bir ilişki olduğu da sıkça belirtilen bir görüş olarak karşımıza çıkmaktadır (Ehri, 2002; Perfetti, 1985; Samuels ve Farstrup, 2006; Torgesen, 1999). Bu yönüyle bakıldığında, sesbilgisel farkındalık becerilerinin hem sözcük çözümleme, hem de okuduğunu anlama becerileri ile hiyerarşik bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir.

Erken okuryazarlık becerilerinin bir diğer bileşeni olan yazı farkındalığının ise erken dönemde çocukların yazılı materyallerin genel özelliklerini sezinlemelerine ve bunun sonucunda okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağladığı düşünülmektedir (Lesiak, 1997; Pullen ve Justice, 2003). İçeriğine bakıldığında, yazının bir anlamı olduğu, konuşulan sözcüklerin yazılı bazı sembollerle ifade edildiği ve yazılı bir metnin soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru okunduğu gibi temel özelliklerin bilinmesi anlamına gelen yazı farkındalığının, çocukların ileriki dönemlerde karşılaşacakları okuma yazma öğretimine karşı daha istekli olmalarını sağladığı belirtilmektedir (Farver, Nakamoto ve Lonigan, 2007; Maki, Voeten, Vauras ve Poskiparta, 2001).

Son olarak, okuduğunu anlamının önkoşul becerilerinden biri olan dinlediğini anlama becerisinin, erken okuryazarlık becerileri içerisinde önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Dinlediğini anlama becerisi, çocukların var olan dil performansı ile yakından ilişkili olup; bu beceride başarılı olmak için çocukların dilin anlamsal ve sözdizimsel yapısını kazanmış olmaları beklenmektedir (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004; Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008). Bu yapıların içeriği ve okuma üzerindeki işlevleri düşünüldüğünde, erken dönemde bu yapıları kazanarak başarılı bir dinlediğini anlama becerisine sahip olan çocukların ileriki dönemlerde sahip olmaları beklenen okuduğunu anlama becerisinde daha avantajlı olacakları düşünülmektedir.

Erken okuryazarlık becerilerinin bileşenlerini oluşturan ve yukarıda sunulan tüm alt beceriler ve bunların okuma üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, çocukların okul öncesi dönemde bu becerileri kazanmalarının önemli olduğu açıktır. Diğer taraftan alanyazında çocukların önemli bir kısmının yeterli düzeyde erken okuryazarlık donanımına sahip olmadan birinci sınıfa başladıkları, bu durumda olan çocukların ise okumayı öğrenme sürecinde

önemli güçlükler yaşadıkları ve tüm okul yaşamları boyunca da akranlarının gerisinde kalmaya devam ettikleri belirtilmektedir (Nelson, 2005). Konuya ilişkin yapılan çalışmalarda, erken okuryazarlık beceri düzeyini etkileyen etmenler araştırılmış ve ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin (SED) çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini etkileyen etmenlerin başında geldiği belirtilmiştir (Marjanovic-Umek, Fekonja-Peklaj, Socan ve Tasner, 2015). Farklı SED’lerdeki ailelerin çocuklarına sağladıkları yazılı materyallerin çeşitliliği ve ulaşılabilirliği ile çocuk veya yetişkin tarafından başlatılan etkileşimli okuryazarlık etkinliklerinin (birlikte kitap okuma, sözcük oyunları vb.) farklılaştığı bildirilmektedir (Gonzales, Taylor ve diğ., 2011; Payne, Whitehurst ve Angell, 1994). Birçok çalışmada alt SED ailelerin çocuklarına sağladıkları ev erken okuryazarlık ortamlarının orta ve üst SED’deki ailelere göre daha yetersiz ve niteliksiz olduğu, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin ise ilişkili olarak daha düşük olduğu bildirilmiştir (Bradley, Corwyn, McAdoo ve Garcia Coll, 2001; Hargrave ve Sénéchal 2000; Lever ve Sénéchal, 2011; Payne ve diğ., 1994). Örneğin Korat (2005) tarafından, düşük ve orta SED’deki ailelerin anasınıfına devam eden çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, düşük SED’deki ailelerin çocukların sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi becerilerinde, orta SED’teki ailelerden gelen akranlarına göre daha başarısız oldukları bulunmuştur. Düşük SED ailelerin çocukları ile daha az erken okuryazarlık etkinliği yapmaları ile ilişkilendirilen sonuçlar Rush (1999) tarafından elde edilen sonuçlar ile de uyumludur. Rush, düşük SED ailelerin oyun, yazılı materyaller ile uğraşı ve diğer günlük etkinlikler sırasında çocukları ile daha az etkileşime geçtiklerini ve çocukların da sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi ve harf bilgisi becerilerinde diğer SED’lerden gelen akranlarına göre daha düşük performans gösterdiklerini bildirmiştir. Alman çocukları ile gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada da alt SED’de yer alan ailelerin çocuklarının, anasınıfı ve birinci sınıfta sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi ve harf bilgisi becerilerinde, daha üst SED’lerden gelen akranlarına göre daha başarısız oldukları ve sahip oldukları erken okuryazarlık becerilerinin de okuma başarısını da yüksek derecede yordadığı bulunmuştur (Niklas ve Schneider, 2013).

Ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalar da benzer sonuçlar vermektedir. Farklı SED’lerden gelen anasınıfı çocuklarının ev erken okuryazarlık ortamlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada, alt SED’deki çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarının orta ve üst SED’deki çocuklara göre daha yetersiz olduğu ve bu durumun çocuklar için dezavantaj oluşturduğu belirtilmiştir (Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2015). Buna karşın, aynı çalışmada, her üç SED’deki ailelerin de orta düzey ev erken okuryazarlık ortamı kategorisinde yer aldığı bulunmuş ve tüm SED’lerde ev erken okuryazarlık ortamlarının zenginleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Diğer bir çalışmada da, düşük SED ailelerin birinci sınıfa devam eden çocuklarının sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama becerilerinin üst SED’den gelen akranlarına göre daha düşük olduğu ve bu becerilerinin anne eğitim düzeyi ile yüksek derecede ilişkili olduğu bulunmuştur (Erken, 2011). Diğer taraftan, tüm SED’lerde farklı nitelikte ev erken okuryazarlık ortamları olabileceği, bazen alt SED ailelerin de çocukları ile nitelikli erken okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirdikleri, özellikle düzenli olarak birlikte kitap okuma etkinlikleri yaptıkları da belirtilmektedir (Payne ve diğ., 1994; van Steensel, 2006).

Son dönemlerde uluslararası alanyazına paralel olarak ülkemizde de erken okuryazarlık konularına ilgi artmış, konuya ilişkin araştırmalar yapılmaya başlanmış ve uygulamalarda da erken okuryazarlık becerilerine yer vermeye çalışılmıştır. Bu sevindirici gelişmelere karşın; çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından genel olarak ne düzeyde olduğuna, hangi beceri alanlarında ne düzeyde performans gösterdiklerine ilişkin kapsamlı bir çalışmanın olmayışı dikkati çekmektedir. Bu açıdan, anasınıfına devam eden çocukların formal okuma öğretimi öncesindeki dönemde, erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesinin ve profilinin oluşturulmasının okul öncesi eğitim programlarının hazırlanmasında, öğretim stratejilerinin belirlenmesinde ve formal okuma öğretimi sürecinin planlanmasında destekleyici ve önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmada, Ankara ili kent merkezi sınırları içerisindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim kurumlarının anasınıflarına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin profil oluşturulması amaçlanmıştır. Erken Okuryazarlık Testi-EROT (Kargin, Ergül ve Güldenoğlu, 2016) ile erken okuryazarlığın farklı boyutlarına ilişkin kapsamlı bir değerlendirme yapılması hedeflenen bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan çocukların EROT'un;

1. Sözcük bilgisini değerlendirmeye yönelik alt testlerinden (Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, İşlev Bilgisi ve Genel İsimlendirme) elde ettikleri puanlar nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Harf bilgisini değerlendirmeye yönelik alt testlerinden (Alıcı Dilde Harf Bilgisi, İfade Edici Dilde Harf Bilgisi) elde ettikleri puanlar nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmeye yönelik alt testlerinden (Uyak Farkındalığı, İlk Ses Eşleme, Son Ses Eşleme, Cümleyi Sözcüklerine Ayırma, Sözcükleri Hecelerine Ayırma, Heceleri Birleştirme, İlk Ses Atma ve Son Ses Atma) elde ettikleri puanlar nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Dinlendiğini anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik alt testinden elde ettikleri puanlar nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Alt testlerinden elde ettikleri puanlar SED'e göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ili kent merkezi sınırları içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarının anasınıflarına devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin oluşturulması sırasında tabakalı örnekleme yöntemi ve örnekleme birimi olarak da okullar kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2008). Bu süreçte öncelikle Ankara ili kent merkezi sınırları içerisindeki yedi merkez ilçede (Altındağ, Mamak, Yenimahalle, Çankaya, Etimesgut, Sincan, Keçiören) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfı bulunan tüm ilkokullar ve bağımsız anaokulları listelenmiş, ardından da okullar, buldukları bölgelerin sosyal ve ekonomik özellikleri dikkate alınarak üç sosyo-ekonomik düzeye (alt-orta-üst) göre gruplanmıştır. Daha sonra her tabakadan (alt-orta-üst) seçkisiz atama yoluyla 15 okul olmak üzere toplam 45 okul belirlenmiş ve çalışmanın bu okullarda gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Belirlenen okulların ait oldukları sosyo-ekonomik düzeyi temsil edip etmedikleri, okullarda görev yapan okul yöneticilerden alınan bilgilerle desteklenmiştir. Bunun için öncelikle belirlenen okullarda yöneticilik görevlerine devam eden kişilerle görüşülmüş ve onlardan okullarının sınıf mevcudunu, eğitim ortamlarının genel durumunu ve velilerinin genel sosyo-ekonomik özelliklerini düşünceleri, sonrasında da bu değişkenlere göre okullarının hangi sosyo-ekonomik düzeye girdiğine ilişkin görüş bildirmeleri istenmiştir. Son olarak araştırmacılar ile okul yöneticilerinin görüşleri karşılaştırılmış ve çalışmaya sosyo-ekonomik düzey açısından sadece her iki grubun da görüş birliğine vardıkları okullar dahil edilmiş, farklı görüşlerin bildirildiği okullar ise ortak görüşlerin belirtildiği diğer okullarla değiştirilmiştir.

Okulların belirlenmesinin ardından her okuldan benzer sayıda çocuğun çalışmaya katılmasını sağlamak için, bir okuldan en fazla üç sınıftan ve her bir sınıftan da en fazla dört öğrenciden (iki kız, iki erkek) veri toplanmasına karar verilmiştir. Çocukların belirlenmesi sırasında ise öncelikle öğretmenlerden sınıflarında sosyal ve akademik beceriler açısından sınıf ortalamasında performans gösteren çocukları listelemeleri istenmiş, ardından da listenin 1., 4., 8. ve 12. sırasında yer alan çocuklar değerlendirmeye alınmıştır.

Çalışma içerisinde değerlendirmeye alınması planlanan tüm çocukların ailelerine değerlendirme öncesinde araştırmaya katılım "İzin Dilekçe"si gönderilmiş ve sadece aileleri tarafından çalışmaya katılmasına izin verilen çocuklar değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmaya dahil edilen çocukların demografik bilgileri ile ailelerinin sosyo-ekonomik özelliklerine ilişkin tüm bilgiler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Aile-Çocuk Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmada kullanılan Bilgi Formunda yer alan 11 sosyal ve ekonomik göstergeden yararlanılarak sosyo-ekonomik indeks oluşturmaya yönelik faktör analizi yapılmıştır. Analiz ile aralarında ilişki olduğu düşünülen 11 göstergeden sosyo-ekonomik yapı olarak tanımlanan tek bir değişkenin elde edilmesi amaçlanmıştır. Analiz sonuçları 11 göstergenin genel faktör olarak birinci bileşende toplandığını ve tümünün yük

değerlerinin .30'un üzerinde olduğunu göstermektedir. Tek bir bileşenin/faktörün, açıkladığı varyans %44.36'dır. Bu faktörün yük değerlerine dayalı olarak çocukların her biri için bir sosyo-ekonomik indeks olarak tanımlanan z-standart puanı hesaplanmıştır. İndeks değeri, ortalamanın 0.5 standart sapma sağ ve solu arasındaki çocukların aileleri orta sosyo-ekonomik düzey olarak tanımlanmıştır. İndeks değerinin 0.5 standart sapma üzerindeki aileler üst, -0.5 standart sapma altındaki aileler alt sosyoekonomik düzey olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre çalışmaya dahil olan çocukların 144'ünün alt, 119'unun orta ve 140'ının ise üst sosyo-ekonomik düzeyden geldiği görülmüştür. Çalışmaya katılan çocukların SED düzeyinde dağılımları ve cinsiyet bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Çocukların SED ve Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
Kız	62	50	63	175
Erkek	82	69	77	228
Toplam	144	119	140	403

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla TÜBİTAK destekli ulusal bir projede (TÜBİTAK, 110K589) geliştirilmiş olan Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılmıştır (Kargin ve diğ., 2016). EROT erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olan ve okul öncesinde bu becerilerin geliştirilmesinde desteğe gereksinim duyan çocukları belirlemek üzere hazırlanmış bir testtir. Bu test, anasınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerini yedi boyutta ölçmeyi hedefleyen bir ölçme aracıdır. Boyutlar, 1. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, 2. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, 3. İşlev Bilgisi, 4. Genel İsimlendirme, 5. Harf Bilgisi, 6. Sesbilgisel Farkındalık ve 7. Dinlediğini Anlama alanlarını içermektedir.

1. **Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi.** Bir örnek madde ve 15 soru maddesi içermektedir. Çocuklardan kendilerine gösterilen dört resim içerisinde adı söylenen nesneyi işaret etmeleri istenmektedir.

2. **İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi.** Bir örnek madde ve 15 soru maddesi içermektedir. Çocuklardan kendilerine gösterilen resmi isimlendirmeleri istenmektedir.

3. **İşlev Bilgisi.** Bir örnek madde ve 10 soru maddesi içermektedir. Çocuklardan kendilerine gösterilen ve ismi söylenen nesnelerin ne işe yaradıklarını söylemeleri beklenmektedir.

4. **Genel İsimlendirme.** Bir örnek madde ve 10 soru maddesi içermektedir. Çocuklardan kendilerine gösterilen resimlerin genel olarak nasıl adlandırıldığını söylemeleri beklenmektedir.

5. **Harf Bilgisi.** EROT'ta harf bilgisi, alıcı dilde harf bilgisi ve ifade edici dilde harf bilgisi olmak üzere iki alt test ile değerlendirilmektedir. Her iki alt test de yedi soru maddesi içermektedir. Alıcı dilde harf bilgisi için çocuklardan dört harf arasından kendilerine söylenen harfi göstermeleri, ifade edici harf bilgisi için ise kendilerine gösterilen harfi isimlendirmeleri istenmektedir.

6. **Sesbilgisel Farkındalık.** EROT sesbilgisel farkındalık becerilerini sekiz alt test ile değerlendirmektedir. Bunlar; a) Uyak farkındalığı b) İlk ses eşleme c) Son ses eşleme d) Cümleyi sözcüklerine ayırma e) Sözcükleri hecelerine ayırma f) Hece birleştirme g) İlk ses atma h) Son ses atmadır. Her alt test iki örnek madde ve dört soru maddesi içermektedir. Alt testlere uygun yönergeler sunularak çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri değerlendirilmektedir.

7. **Dinlediğini Anlama.** Bu bölüm 11 cümle ve 80 sözcükten oluşan bir öykü ile bu öyküye ilişkin hazırlanmış altı anlama sorusu içermektedir. Çocuklardan öncelikle kendilerine okunan öyküyü dinlemeleri, ardından da öyküye ilişkin soruların soruları yanıtlamaları istenmektedir.

EROT'un Yapısal Özellikleri

Anasınıfına devam eden beş yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerini yedi boyutta ve 102 madde ile değerlendiren EROT'un geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin sırasıyla kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği, yordama geçerliği, yapı geçerliği ile test tekrar test güvenilirliği hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen değerler Tablo 2'de belirtildiği gibi, EROT'un Ankara ili örnekleme içinde anasınıfına devam eden beş yaş grubu çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçen bir araç olduğunu göstermektedir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Bir tanılama aracı olmaktan daha çok, risk grubundaki ya da desteğe gereksinim duyan çocukları belirlemeyi amaçlayan EROT'ta doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar ise 0 olarak puanlanmaktadır. EROT'tan elde edilen puanlar, her bir alt teste ilişkin oluşturulmuş olan kesme puanlarına (cut off point) göre yorumlanmaktadır. Buna göre alt testlerden kesme puanının altında puan alan çocuklar desteğe gereksinim duyan çocuklar olarak belirlenmiştir. Tablo 2'de, EROT içerisinde yer alan her bir boyutun genel yapısal özelliklerine ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 2

EROT'un Genel Yapısal Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Alt Testler	Madde Sayıları	Madde Faktör Yük Değerleri	KR20	Test Tekrar Test	Kesme Puanları	Ölçüt Geçerliği (EROT-TEDİL)
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	15	.56-.33	.68	.56	11	
İfade Edici Dilde Sözcük Bil.	15	.63-.45	.81	.89	11	
Genel İsimlendirme	10	.62-.43	.72	.68	8	
İşlev Bilgisi	10	.68-.39	.65	.65	6	.372**
Harf Bilgisi	14	.79-.60	.90	.88	2	.538**
Sesbilgisel Farkındalık	32	.93-.43	.87	.70	16	
Dinlediğini Anlama	6	.77-.37	.67	.63	5	

TEDİL; Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (Topbaş, 2010).

Tablo 2'de de görüldüğü gibi 102 maddeden oluşan EROT'un alt testlerinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .33 ile .93 arasında, KR20 güvenilirlik katsayıları .65 ile .90 arasında, test tekrar test güvenilirlik katsayıları .56 ile .89 arasında, alıcı ve ifade edici dil alt testlerinde TEDİL ile hesaplanan ölçüt geçerliği hesaplamaları ise .37 ve .54 arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri, Ankara ili kent merkezi sınırları içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokulların bünyesinde 5 yaş çocuklarına eğitim veren anasınıflarında öğrenim gören çocuklardan bir buçuk aylık bir sürede (15 Nisan-1 Haziran tarihleri arasında) toplanmıştır. Uygulamalar, çocukların kendi okulları içerisinde belirlenmiş bir ortamda yaklaşık 40-45 dakikalık bireysel oturumlarla gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında farklı okullarda yapılan tüm oturumların benzer fiziksel özelliklere sahip olması sağlanmış, çocukların dikkat ve motivasyonlarının kaybolmaması için uygulama sırasında sınıfta sadece uygulayıcı ve çocuğun bulunmasına ve çocukların temel ihtiyaçlarının (açlık, tuvalet vb.) giderilmiş olmasına dikkat edilmiştir.

Testin uygulanması sırasında uygulamacı öncelikle her bir alt testte ilişkin yönergeyi sunmuş ardından da örnek madde/ler ile test maddelerinin sunumuna geçmiştir. Test maddeleri sırasıyla çocuğa sunulmuştur. Testin uygulanması sırasında çocukların doğru ya da yanlış cevapları karşısında nötr kalınmış ancak teste devam etmeleri için nötr sözel pekiştiriciler (tamam, peki, çok güzel oturuyorsun vb.) verilmiştir.

Uygulama Güvenirliği

Bu çalışmada yapılan uygulamaların güvenirlğini belirlemeye yönelik olarak uygulayıcılar arası güvenirlk ve uygulama güvenirlği verileri toplanmıştır. Güvenirlk verisinin hangi uygulamada toplanacağı seçkisiz atamayla belirlenmiştir. Güvenirlk verisi toplanırken 20 uygulama videoya çekilmiştir. Yapılan video çekimlerinde hem uygulayıcılar arası güvenirlk hem de uygulama güvenirlk verisi toplanmıştır.

Ugulayıcılar arası güvenirlk verilerinin toplanmasında öncelikle güvenirlk verilerinin toplanacağı oturumlar seçkisiz atama ile belirlenmiş, ardından da uygulama ortamlarına yerleştirilen kamera ile belirlenen oturumlar kayıt edilmiştir. Daha sonra kaydedilen tüm oturumlar testin özellikleri ve uygulanması konusunda deneyimli iki bağımsız gözlemci tarafından izlenmiş ve hazırlanan Ugulayıcılar Arası Güvenirlk Formu doldurulmuştur. Her uygulama için bağımsız gözlemciler tarafından doldurulan formlar birbirleri ile karşılaştırılarak uygulayıcılar arası güvenirlk hesaplanmıştır. Ugulayıcılar arası güvenirlk hesaplamalarında “Görüşbirliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100” (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) formülü kullanılarak uyuşum yüzdeleri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda çalışmanın uygulayıcılar arası güvenirlği %92.3 olarak bulunmuştur.

Çalışmanın uygulama güvenirlğinin belirlenmesi sırasında, uygulamacıların EROT’u uygularken yönergeler uyup uymadığı, çocukların verdiği cevapları doğru değerlendirip, değerlendirme formuna eksiksiz ve doğru bir şekilde kaydedip etmediğine yönelik bağımsız değerlendirmeler yapılmıştır. Bu kapsamda toplanan 20 uygulama videosu bağımsız gözlemciler tarafından izlenmiş ve her bir uygulamacının testi uygulama süreci, öğrencilerin verdiği yanıtlar EROT Uygulama Güvenirlği Formuna kaydedilmiştir. Daha sonra elde edilen bilgilerden “Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100” (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) formülü kullanılarak uyuşum yüzdeleri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda çalışmanın uygulama güvenirlği %92.12 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama aşamasında toplanan tüm veriler öncelikle uygun şekilde bilgisayar ortamında birleştirilmiş, ardından da “SPSS for Windows 17.0” paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle çocukların EROT’un alt testlerinden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri, ardından da puanların alt testlere göre dağılımları ayrı ayrı hesaplanmış ve elde edilen veriler çizelgeler eşliğinde sunulmuştur. İkinci olarak, çocukların EROT alt testlerindeki performanslarının SED’e göre dağılımı Dunnet C testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde bulgular, araştırma soruları doğrultusunda sırasıyla sözcük bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama boyutlarındaki dağılıma ilişkin olacak şekilde verilmiştir.

Sözcük Bilgisini Değerlendirmeye Yönelik Testlere İlişkin Bulgular

Alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, işlev bilgisi ve genel isimlendirme testleri ile değerlendirilen Sözcük Bilgisine ilişkin analizlerde öncelikle çocukların testlerden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri, ardından da puanların testlerdeki dağılımları hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 3 ve 4’te sunulmuştur.

Tablo 3

Sözcük Bilgisini Değerlendirmeye Yönelik Testlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ort.	Medyan	Mod	SS	Min.	Max.
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	11,37	12,00	13,00	2,52	1,00	15,00
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	7,95	8,00	9,00	3,66	,00	15,00
İşlev Bilgisi	7,52	8,00	8,00	2,00	1,00	10,00
Genel İsimlendirme	5,75	6,00	5,00	2,29	,00	10,00

Tablo 3'te sözcük bilgisini değerlendiren testlerdeki betimsel istatistikler incelendiğinde, araştırmanın örneklemindeki çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi ve işlev bilgisi testlerinde almış oldukları puan ortalamalarının (11,37 ve 7,52, sırasıyla) testler için belirlenmiş kesme puanlarının üstünde olduğu, buna karşın, ifade edici dilde sözcük bilgisi ve genel isimlendirme testlerinde elde ettikleri ortalamaların ise bu testlerin kesme puanlarının altında kaldığı görülmektedir (bkz. Tablo 2).

Tablo 4

Sözcük Bilgisini Değerlendirmeye Yönelik Testlerdeki Puanların Dağılımı

Puan	Alıcı Dil		İfade Edici Dil		İşlev Bilgisi		Genel İsimlendirme	
	n	%	n	%	n	%	n	%
0		-	5	1,2		-	7	1,7
1	1	0,2	7	1,7	4	1,0	11	2,7
2	1	0,2	23	5,7	5	1,2	18	4,5
3	3	0,7	22	5,5	10	2,5	27	6,7
4	3	0,7	24	6,0	22	5,5	57	14,1
5	3	0,7	29	7,2	19	4,7	63	15,6
6*	7	1,7	30	7,4	38	9,4	57	14,1
7	15	3,7	36	8,9	66	16,4	58	14,4
8*	21	5,2	38	9,4	99	24,6	57	14,1
9	24	6,0	52	12,9	75	18,5	37	9,2
10	39	9,7	31	7,7	65	16,1	11	2,7
11*	65	16,1	25	6,2				
12	68	16,9	28	6,9				
13	72	17,9	30	7,4				
14	57	14,1	14	3,5				
15	24	6,0	9	2,2				
Toplam	403	100	403	100				

Not: 6* İşlev Bilgisi alt testi kesme puanı; 8* Genel İsimlendirme alt testi kesme puanı; 11* Alıcı Dil ve İfade Edici Dil alt testleri kesme puanı

Tablo 4'te çocukların sözcük bilgisine ilişkin testlerden elde ettikleri puanların dağılımlarına bakıldığında, örneklem grubunda yer alan 403 çocuğun %28,8'inin (n=117) alıcı dilde sözcük bilgisi testinde, %73,6'sının (n=297) ifade edici dilde sözcük bilgisi testinde, %14,9'unun (n=60) işlev bilgisi testinde, %73,8'inin (n=298) genel isimlendirme testinde kesme puanının altında puan aldıkları görülmektedir.

Harf Bilgisini Değerlendirmeye Yönelik Alt Testlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan çocukların harf bilgisi alıcı dil ve ifade edici dilde harf bilgisi şeklinde iki alt test ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizlerde öncelikle çocukların testlerden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri, ardından da puanların testlerdeki dağılımları hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 5 ve 6'da sunulmuştur.

Tablo 5

Harf Bilgisini Değerlendirmeye Yönelik Alt Testlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ort.	Medyan	Mod	ss	Min.	Max.
Alıcı Dilde Harf Bilgisi	2,93	2,00	,00	2,52	,00	7,00
İfade Edici Dilde Harf Bilgisi	,82	,00	,00	1,73	,00	7,00
Harf Bilgisi Toplam	3,75	3,00	,00	3,85	,00	14,00

Tablo 5'e bakıldığında, çocukların alıcı dilde harf bilgisini alt testinden elde ettikleri ortalamaların, ilgili alt testin kesme puanının üzerinde olduğu (ort.= 2.93), ifade edici dilde harf bilgisini alt testinden elde ettikleri ortalamaların ise bu alt testin kesme puanının altında kaldığı (ort.= .82) görülmektedir (bkz. Tablo 2).

Tablo 6

Harf Bilgisini Değerlendirmeye Yönelik Alt Testlerdeki Puanların Dağılımı

Puan	Alıcı Dilde Harf Bilgisi		İfade Edici Dilde Harf Bilgisi		Harf Bilgisi Toplam	
	n	%	n	%	n	%
0	104	25,8	289	71,1	100	24,2
1	53	13,2	47	11,7	55	13,6
2*	49	12,2	16	4,0	43	10,7
3	29	7,2	13	3,2	32	7,9
4	36	8,9	10	2,5	32	7,9
5	41	10,2	7	1,7	29	7,2
6	42	10,4	8	2,0	28	6,9
7	49	12,2	13	3,2	24	6,0
8					12	3,0
9					5	1,2
10					7	1,7
11					8	2,0
12					7	1,7
13					9	2,2
14					12	3,0
Toplam					403	100

* Harf Bilgisi alt testleri kesme puanı

Tablo 6'da çocukların harf bilgisine ilişkin alt testlerden elde ettikleri puanların dağılımlarına bakıldığında, alıcı dilde harf bilgisini alt testinde %39'unun (n= 157), ifade edici dilde harf bilgisini alt testinde %82.8'inin (n=336), genelde ise örneklem grubunda yer alan 403 çocuğun %37.8'inin (n=155) kesme puanının altında kaldıkları görülmektedir.

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Alt Testlere İlişkin Bulgular

Uyak farkındalığı, ilk ses eşleme, son ses eşleme, cümleyi sözcüklerine ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, hece birleştirme, ilk ses atma ve son ses atma alt testleri ile değerlendirilen sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin analizlerde öncelikle çocukların alt testlerden elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri, ardından da puanların alt testlerdeki dağılımları hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 7 ve 8'de sunulmuştur.

Tablo 7

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Alt Testlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ort.	Medyan	Mod	ss	Min.	Max.
Uyak Farkındalığı	2,13	2,00	3,00	1,35	,00	4,00
İlk Ses Eşleme	1,60	2,00	,00	1,27	,00	4,00
Son Ses Eşleme	1,61	2,00	,00	1,32	,00	4,00
Sözcüklere Ayırma	,77	,00	,00	1,21	,00	4,00
Hecelere Ayırma	3,30	4,00	4,00	1,30	,00	4,00
Hece Birleştirme	2,79	4,00	4,00	1,64	,00	4,00
İlk Ses Atma	,16	,00	,00	,76	,00	4,00
Son Ses Atma	,43	,00	,00	1,10	,00	4,00
SBF Toplam	12,83	13,00	13,00	6,02	,00	32,00

Tablo 7’de de görüldüğü gibi, araştırmanın örneklemindeki çocuklar sadece sözcükleri hecelerine ayırma, hece birleştirme ve uyak farkındalığı alt testlerinde ilgili alt testlerin kesme puanlarının üzerinde ortalamalar elde etmişler, diğer tüm alt testlerde ise kesme puanlarının altında kalmışlardır (bkz. Tablo 2).

Tablo 8’de çocukların sesbilgisel farkındalığa ilişkin alt testlerden elde ettikleri puanların dağılımlarına bakıldığında, örneklem grubunda yer alan 403 çocuğun %33’nün (n=133) uyak farkındalığı alt testinde, %48.1’inin (n=194) ilk ses eşleme alt testinde, %48.1’inin (n=194) son ses eşleme alt testinde, %13.1’inin (n=53) hece ayırma alt testinde, %25’inin (n=101) hece birleştirme alt testinde, %95.5’inin (n=385) ilk ses atma alt testinde, %87.5’inin (n=353) ise son ses atma alt testinde kesme puanının altında puan aldıkları görülmektedir

Tablo 8.

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Alt Testlerdeki Puanların Dağılımı

Puan	Uyak		İlk Ses Eşl.		Son Ses Eşl.		Sözcük Ayır.		Hece Ayır.		Hece Bir.		İlk ses At.		Son ses At.		Puan	SBF Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		n	%
0	70	(%17,4)	106	(%26,3)	118	(%29,3)	260	(%64,5)	42	(%10,4)	87	(%21,6)	382	(%94,8)	338	(%83,9)	0	15	(%3,7)
1	63	(%15,6)	88	(%21,8)	76	(%18,9)	43	(%10,7)	11	(%2,7)	14	(%3,5)	3	(%,7)	15	(%3,7)	1-5	38	(%13,9)
2**	86	(%21,3)	100	(%24,8)	87	(%21,6)	53	(%13,2)	15	(%3,7)	31	(%7,7)	2	(%,5)	11	(%2,7)	6-10	83	(%20,6)
3	110	(%27,3)	76	(%18,9)	89	(%22,1)	24	(%6,0)	48	(%11,9)	35	(%8,7)	3	(%,7)	17	(%4,2)	11-15	127	(%31,6)
4	74	(%18,4)	33	(%8,2)	33	(%8,2)	23	(%5,7)	287	(%71,2)	236	(%58,6)	13	(%3,2)	22	(%5,5)	16*-20	107	(%26,5)
																	21-25	24	(%5,9)
																	26-30	6	(%1,5)
																	31- üst	3	(%0,7)

* Toplam Sesbilgisel Farkındalık testi kesme puanı;

**Sesbilgisel Farkındalık testi alt testlerine ilişkin kesme puan

Dinlediğini Anlama Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Teste İlişkin Bulgular

Örneklem grubundaki çocukların dinlediğini anlama testindeki performans analizlerinde öncelikle çocukların bu testten elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri, ardından da testteki dağılımı hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Dinlediğini Anlama Becerisini Değerlendirmeye Yönelik Teste İlişkin Betimsel İstatistikler ve Puan Dağılımları

	Dinlediğini Anlama	Puan	Dağılımlar	
			n	%
Ort.	3,48	0	27	6,7
Medyan	4,00	1	30	7,4
Mod	5,00	2	59	14,6
Ss	1,67	3	60	14,9
Min.	,00	4	91	22,6
Max.	6,00	5*	102	25,3
N	403	6	34	8,4

Tablo 9’a bakıldığında, çocukların dinlediğini anlama testinden elde ettikleri ortalamaların, ilgili testin kesme puanı altında kaldığı görülmektedir. Yine bu sonuçla benzer olarak, çocukların dinlediğini anlama alt testinden elde ettikleri puanların dağılımlarına bakıldığında, örneklem grubunda yer alan 403 çocuğun %66.2’sinin (n=267) dinlediğini anlama alt testinde kesme puanı altında puan aldıkları görülmektedir.

EROT’un Testlerinden Elde Edilen Puanların SED Düzeyinde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu çalışmada çocukların EROT’un testlerinden elde ettikleri puanlar arasındaki anlamlı farklılaşmanın hangi sosyo-ekonomik düzeyler arasında olduğunu belirlemek amacıyla “Dunnett C” testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

EROT Testlerinden Elde Edilen Puanların SED'e Göre Karşılaştırılması

	SED	N	X	SS	F	p	Etki
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Alt	144	10.22	2.69	32.00	.000	.14
	Orta	119	11.52	2.38			
	Üst	140	12.44	1.90			
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Alt	144	6.30	3.35	29.84	.000	.13
	Orta	119	8.23	3.61			
	Üst	140	9.41	3.33			
Genel İsimlendirme	Alt	144	4.80	2.32	26.13	.000	.12
	Orta	119	5.85	2.28			
	Üst	140	6.65	1.88			
İşlev Bilgisi	Alt	144	6.89	2.25	15.62	.000	.07
	Orta	119	7.55	1.81			
	Üst	140	8.17	1.67			
Harf Bilgisi	Alt	144	2.62	2.78	10.40	.000	.05
	Orta	119	4.19	4.38			
	Üst	140	4.55	4.06			
Sesbilgisel Farkındalık	Alt	144	10.13	5.52	26.62	.000	.12
	Orta	119	13.75	6.09			
	Üst	140	14.84	5.47			
Dinlediğini Anlama	Alt	144	2.97	1.72	13.48	.000	.06
	Orta	119	3.55	1.58			
	Üst	140	3.97	1.57			

 $p < .001$

Tablo 10'da da görüldüğü gibi, çocukların EROT testlerinden aldıkları puanlar arasında SED düzeyinde anlamlı farklılıklar vardır. Analizler, alt SED çocukların, orta ve üst SED çocuklardan, orta SED çocukların ise üst SED çocuklardan anlamlı olarak daha düşük puanlar elde ettiklerini göstermiştir.

Çalışmada SED düzeyinde çocukların elde ettikleri puanların, kesme puanlarına göre nasıl bir dağılım gösterdiğini incelemek için ise öncelikle EROT testlerindeki kesme puanlarının altında ve üstünde kalan çocuklar belirlenmiş, ardından da belirlenen bu öğrenciler SED'lere göre gruplanarak Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Kesme Puanlarının Altında ve Üstünde Kalan Çocukların SED'e Göre Dağılımları

	Kesme Puanına Göre Grup		SED			Toplam
	Alt	Üst	Orta	Yüksek		
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Alt	59	34	18	111	
	Üst	78	89	115	282	
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Alt	120	87	81	288	
	Üst	17	36	52	105	
İşlev Bilgisi	Alt	30	15	10	55	
	Üst	107	108	123	338	
Genel İsimlendirme	Alt	115	87	86	288	
	Üst	22	36	47	105	
Harf Farkındalığı	Alt	66	46	39	151	
	Üst	71	77	94	242	
Sesbilgisel Farkındalık	Alt	110	76	70	256	
	Üst	27	47	63	137	
Dinlediğini Anlama	Alt	107	85	68	260	
	Üst	30	38	65	133	

Tablo 11’de gösterildiği gibi, EROT alt testlerinden, kesme puanlarının altında kalan çocukların alıcı dil alt testi için %53.1’ini (n:59), ifade edici dil alt testi için %41.6’sını (n:120), işlev bilgisi alt testi için %54.5’ini (n:30), genel isimlendirme alt testi için %39.9’unu (n:115), harf farkındalığı alt testi için %43.7’sini (n:66), sesbilgisel farkındalık alt testi için %42.9’unu (n:110), dinlediğini anlama alt testi için ise %41.1’ini (n:107) alt SED’den gelen çocuklar oluşturmuştur. Kesme puanlarının üstünde kalan çocukların SED’e göre dağılımları incelediğinde ise, çocukların alıcı dil alt testi için %40.7’sini (n:115), ifade edici dil alt testi için %49.5’ini (n:52), işlev bilgisi alt testi için %36.3’ünü (n:123), genel isimlendirme alt testi için %44.7’sini (n:47), harf farkındalığı alt testi için %38.8’ini (n:94), sesbilgisel farkındalık alt testi için %45.9’unu (n:63), dinlediğini anlama alt testi için ise %48.8’ini (n:65) üst SED’den gelen çocukların oluşturduğu görülmüştür.

Elde edilen tüm bu sonuçlar birlikte düşünüldüğünde, EROT alt testlerinden, kesme puanlarının altında kalan çocukların çoğunluğunu alt SED’den gelen çocukların, üstünde kalan çocukların çoğunluğunu ise üst SED’den gelen çocukların oluşturduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Ankara ilinde öğrenim gören anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profilinin oluşturulması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, çalışmaya Ankara ili kent merkezi sınırları içerisindeki yedi merkez ilçede (Altındağ, Mamak, Yenimahalle, Çankaya, Etimesgut, Sincan, Keçiören) Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anasınıflarında eğitim alan toplam 403 çocuk dâhil edilmiş ve çocukların erken okuryazarlık becerileri beş temel değişken (sözcük bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık becerisi, dinlediğini anlama ve SED) açısından değerlendirilmiştir.

Öncelikle çocukların sözcük bilgisi alanından elde ettikleri sonuçlar incelendiğinde, bu alana ilişkin yapılan değerlendirmelerin dört alt alanı kapsadığı görülmektedir. Bunlar; alıcı dil, ifade edici dil, işlev bilgisi ve genel isimlendirmedir. Yapılan ölçümlerdeki temel amaç ise çocukların sahip oldukları sözcük dağarcıklarına ilişkin ayrıntılı bilgiler elde etmektir. Elde edilen bulgulara okuma ve okuduğunu anlama süreçleri açısından bakıldığında ise, çocukların sahip oldukları sözcük dağarcıklarının, özellikle okumanın sözcük çözümleme aşamasında sesletilen sözcüklerin semantik olarak doğru bir biçimde anlamlandırılabilmesi için önemli bir önkoşul olduğu belirtilmelidir. Aksi halde sınırlı sözcük bilgisine sahip olan çocuklar okumaya geçtiklerinde her ne kadar doğru sesletim yapsalar da, sesletilen sözcüklere ilişkin kendi sözcük dağarcıklarında bir karşılık bulamıyorlarsa o sözcüklerden somut anlamlara da ulaşamayacaklar ve yapılan okuma görevi ise sesletimden öteye geçemeyecektir. Bu açıdan bakıldığında, sözcük bilgisi, çocukların ileriki okuma performansları için formal okuma öğretimi öncesinde (okul öncesi dönemde) değerlendirilmesi ve desteklenmesi gereken önemli becerilerden biridir. Bu görüşten hareketle, mevcut çalışmada öncelikle çalışmaya dâhil edilen çocukların sözcük bilgisi düzeyleri, yapılan dört ölçüm üzerinden belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular, çalışmaya dâhil edilen çocukların EROT’un kesme puanları üzerinde puan almış olduklarını göstermiştir. Buna göre araştırma grubunun sözcük bilgisi düzeylerinin “yeterli” olduğunu söylemek mümkündür. Ortaya çıkan bu bulgu iki temel nedene dayalı olarak açıklanabilir. Bunlardan ilki, çocukların okul öncesi dönemde devam ettikleri eğitim (müfredat) programı iken bir diğeri ise okul öncesi eğitim kurumlarında gün boyu sürdürülen eğitim içi ve dışı etkinliklerdir. Ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim müfredatına bakıldığında, söz konusu müfredatta dil gelişim modülü altında çocukların dil gelişimlerini daha çok sözcük dağarcığı düzeyinde geliştirmeyi hedefleyen birçok kazanımın yer aldığı dikkati çekmektedir. Bu durum, araştırma grubunda yer alan çocukların sözcük dağarcığı açısından “yeterli” olarak değerlendirilmesi için temel bir neden olarak görülmektedir. Diğer taraftan sözcük bilgisinin çocukların çevreleri ve birbirleriyle girdikleri iletişim ve etkileşimler sonucunda doğal olarak kendiliğinden gelişebilecek bir beceri alanı olması, her ne kadar farklı SED’den gelseler de çocukların bir okul günü rutinleri içerisinde eğitim içi ve dışı etkinlikler sırasında öğretmenleri ve birbirleriyle yoğun etkileşime girme fırsatlarına sahip olmalarının, onların var olan sözcük dağarcıklarını geliştirebilmeleri için olumlu ortamlar sağladığını düşündürmektedir.

Çalışma içerisinde ikinci olarak ele alınan erken okuryazarlık becerisi ise harf bilgisidir. Alanyazında harf bilgisi ile okuma kazanımı süreçleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda, bu becerinin çocukların ileride sahip olmaları beklenen genelde okuma hızı, özeldede ise çözümleme performansları için önemli bir beceri olduğu vurgulanmaktadır (Johnson ve diğ., 1996; Treiman ve Rodriguez, 1999). Yapılan çalışmalarda, okulöncesi dönemde harf bilgisine sahip olarak ilkökula başlayan çocukların, sahip olmayanlara göre sözcük çözümlemeyi çok daha erken kazanabildikleri ve harf bilgisinin kısa ve uzun vadede çocukların okuma başarısını yordamada önemli bir gösterge olduğu sıkça belirtilmektedir (Badian, 1995; Evans ve diğ., 2006; Karakelle, 2004; Leppanen ve diğ., 2006). Okuma becerisi açısından bu kadar önemli görülen bu beceriye ilişkin çalışmadan elde ettiğimiz sonuçlar incelendiğinde ise çalışmaya dahil edilen çocukların harf bilgisi alanında beklenen başarıyı gösteremedikleri söylenebilir. Kesme puanlarına göre, bu çalışmaya dahil edilen çocuklar alıcı dilde harf bilgisinde, ifade edici dilde harf bilgisine göre biraz daha iyi bir performans göstermiş olsalar da aslında çocukların bu alanlara ilişkin elde ettikleri puanların dağılımları ayrıntılı olarak incelendiğinde, çocukların her iki kategorideki harf bilgisine ilişkin çok sınırlı performansa sahip oldukları kolayca anlaşılabilir. Daha açık bir ifadeyle, çalışmaya dahil edilen çocukların alfabemizde yer alan ve test içerisinde sorulan 28 harfe ("ğ" dahil edilmemiştir) ilişkin elde ettikleri harf bilgisi puanları incelendiğinde, alıcı dilde harf bilgisinde grup ortalamasının sadece üç (max. puan 14), ifade edici dilde harf bilgisinde ise grup ortalamasının sadece bir olması (max. puan 14), çocukların bu alanlara ilişkin ne kadar sınırlı performansa sahip olduklarını göstermektedir. Harf bilgisi alanına ilişkin elde edilen bu sonuçların iki temel nedenden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunlardan ilki ülkemizde yürütülen okulöncesi eğitim programı iken, bir diğeri ise okulöncesi dönemde öğretmenlik görevini sürdüren eğitimcilerin harf bilgisine ilişkin sergiledikleri tutum ve davranışlardır. Öncelikle konuya okul öncesi eğitim programı açısından bakıldığında, mevcut programda harf bilgisine ilişkin herhangi bir kazanımın yer almadığı ve bunun sonucunda da okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin sınıflarında bu konuya ilişkin herhangi bir eğitimsel etkinlik yürütmedikleri belirtilmelidir. Konunun ele alındığı farklı çalışmalarda da (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Ergül ve diğ., 2014;) benzer bulguların yer aldığı görülmektedir. Ergül ve diğ. (2014), yaptıkları çalışmada okul öncesi sınıflarında harfleri veya yazıları içeren materyallerin oldukça sınırlı olduğunu ya da hiç olmadığını vurgulamıştır. Ayrıca çalışmalarda öğretmenlerin çocukların okuma yazma bilmemeleri gerekçesiyle sınıflarda yazı kullanmanın gerekli olmadığını düşündükleri yönünde bazı bulguların olduğu (Deretarla-Gül ve Bal, 2006), ve MEB müfettişlerinin özellikle bu konuda kısıtlayıcı oldukları ve sınıflarda eşyaların isimlerinin bulunduğu etiketlerin veya harflerin yer almasını uygun bulmadıkları için kaldırdıklarına ilişkin görüşlerinin olduğu görülmüştür (Ergül ve diğ., 2014). Buna göre bu çalışmada harf bilgisine ilişkin elde edilen sonuçların manidar olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin birincil görevlerinin varolan programı en iyi şekilde çocuklara kazandırmak olduğu düşünüldüğünde, okul öncesi öğretmenlerinin programda var olmayan bir beceri alanına ilişkin ayrı bir eğitim vermeleri beklenemeyeceği gibi, çocukların da harf bilgisi gibi sistematik eğitim etkinlikleri ile kazanabilecekleri bir beceride kendiliğinden başarılı performans göstermeleri beklenemez. Diğer taraftan okuma kazanımı süreçleri açısından bu denli önemli bir becerinin, varolan eğitim programı içerisinde kendisine bir yer bulamamasının, okulöncesi dönemde öğretmenlik görevini sürdüren eğitimcilerin harf bilgisine ilişkin olumsuz tutum ve davranışlar sergilemelerine neden olduğu düşünülmektedir. Çocukların okul öncesi dönemde harf bilgisine sahip olmaları konusundaki yaygın görüşe baktığımızda, harf bilgisinin okul öncesi dönem yerine ilkökul birinci sınıfın konusu olduğu ve bu sınıfta kazandırılması gerektiği görüşünün hakim olduğunu söylemek mümkündür (Ergül ve diğ., 2014). Bu görüşün ülkemizde neredeyse tüm okul öncesi eğitim kurumlarında hakim olması, öğretmenlerin bu beceri alanına ilişkin daha çekingen davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır. Bir başka ifadeyle, okul öncesi öğretmenleri harf bilgisine ilişkin hakim olan bu görüşten hareketle, sınıflarında bu alana ilişkin herhangi bir eğitim vermedikleri gibi, ailesi ve çevresiyle girdikleri etkileşimler sonucu harf bilgisine ilişkin farkındalık kazanmış olan öğrencileri desteklemek yerine onların bu gelişimlerinin birinci sınıfa geciktirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Halbuki alanyazında özellikle okul öncesi dönemde çocukların harf bilgisine ilişkin yeterli farkındalığa sahip olmalarının, özellikle okumanın ilk basamağı olan çözümleme aşamasında daha hızlı çözümleme yapmalarını (Frost, 1998; Share, 1995), bu durumun da onların ilk okuma öğretileri sırasında okuma becerisine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayabileceği vurgulanmaktadır (Badian, 1995; Evans ve diğ., 2006; Karakelle, 2004; Leppanen ve diğ., 2006).

Bu çalışmada erken okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınan bir diğer beceri ise sesbilgisel farkındalık becerisidir. Bu becerinin ülkemizdeki okuma öğretim programı açısından da önemi büyüktür. Ülkemizde yürütülen okuma öğretim programı incelendiğinde, var olan programın ses temelli cümle yöntemi olduğu ve programın temelinde çocuklara karşılaştıkları sözcüklerdeki sesleri doğru bir şekilde ayırt edebilme becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, olabildiğince erken dönemde çocuklara kazandırılacak yeterli sesbilgisel farkındalık becerisi ile ülkemizdeki okuma öğretim uygulamalarının daha etkili sonuçlar verebileceği düşünülmektedir. Okuma kazanımı açısından böylesi önemli bir beceriye ilişkin çalışmadan elde ettiğimiz sonuçlar incelendiğinde ise, çalışmaya dahil edilen çocukların sesbilgisel farkındalık becerisinde beklenen başarıyı gösteremedikleri (maksimum puan 36 iken ortalama 13) söylenebilir. Çalışma içerisinde sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin yapılan değerlendirmelerin sekiz alt alandan oluştuğu görülmektedir. Bunlar; uyak farkındalığı, ilk ses eşleme, son ses eşleme, cümleyi sözcüklerine ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, hece birleştirme, ilk ses atma ve son ses atmadır. Çalışmaya dahil edilen çocukların sesbilgisel farkındalık becerisi alt alanlarından elde ettikleri puanların dağılımları ayrıntılı olarak incelendiğinde, çocukların sadece uyak farkındalığı ile hece ayırma ve birleştirme alt alanlarında kesme puanları üzerinde performans gösterdikleri, bunun yanında asıl ses farkındalık, bir başka deyişle sözcüklerde geçen bağımsız ses yapılarını ayırt etme, becerisini gerektiren alt alanlara ilişkin çok sınırlı performans gösterdikleri görülmüştür. Ortaya çıkan bu duruma ilişkin iki temel konuya vurgu yapmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki, okulöncesi eğitim programı içerisinde sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin belirtilen kazanımlar iken, bir diğeri ise öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerisi öğretimine ilişkin sahip oldukları bilgi ve becerilerdir. Öncelikle konuya program içerisindeki kazanımlar açısından bakılmasının ana nedeni, çocukların ileriki okuma performansları için bu denli önemli bir beceriye ilişkin eğitim programı içerisinde sadece bir kazanımın yer alması (ses bilgisi farkındalığı gösterir) dikkat çekicidir. Her ne kadar program içerisinde sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin içeriği ve kapsamı olabildiğince ayrıntılı hazırlanmış bir kazanım sunulmuş olsa da, program içerisinde tüm sesbilgisel farkındalık becerilerinin sadece bir kazanım altında belirtilmiş olması, hem bu becerinin öğretimine ayrılan zaman hem de tüm alt alanlara ilişkin yeterli öğretimin yapılabilmesi açısından ciddi bir sorun yaratabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca var olan program incelendiğinde, programda, her ne kadar sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin çalışılması önerilen tüm alt beceriler göstergeler adıyla ilgili kazanım yanında parantez içerisinde belirtilmiş olsalar da, kazanımın altında verilen açıklamada sadece uyaklara vurgu yapılması, okul öncesi eğitim kurumlarında sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin yapılan eğitim uygulamalarının uyaklar genelinde kalmasına yol açacağını düşündürmektedir. Bu açıdan bakıldığında, çalışmaya dahil edilen çocukların uyaklara ilişkin farkındalık becerilerinin, diğer ses farkındalık becerilerine göre daha iyi olmasının program içerisindeki durumu nedeniyle okul öncesinde bu alana ilişkin daha kapsamlı uygulamalar yapılmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Bu çalışmada çocukların sınırlı sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir diğer konu ise öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerisi öğretimine ilişkin sahip oldukları bilgi ve becerilerdir. Bu konuya genel olarak bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocukların ileriki okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde ne derece ve nasıl etkileri olduğu ile sesbilgisel farkındalık becerisi ve okuma becerisi arasındaki ilişkinin düzeyi hakkında tam olarak bilgi sahip olmadıkları (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Ergül ve diğ., 2014) ve bu nedenle bu becerinin öğretiminde sadece programda yapılan açıklama ile sınırlı kaldıkları söylenebilir.

Bu çalışmada erken okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınan bir diğer beceri alanı ise dinlediğini anlamadır. Genel olarak, çocukların dilin anlamsal ve sözdizimsel yapılarını anlama becerisi olarak tanımlanan dinlediğini anlama becerisi, çocukların ileriki okuma ve okuduğunu anlama becerileri için önemli bir önkoşul olarak belirtilmektedir (Lonigan ve diğ., 2008). Alanyazında dinlediğini anlama ile okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda, erken dönemde sahip olunan dinlediğini anlama becerisinin özellikle ileriki dönemdeki okuduğunu anlama becerileri için önemli bir yordayıcı olduğu vurgulanmaktadır (Lonigan ve diğ., 2008; Isbell, ve diğ., 2004). Bu çalışmaya dahil edilen çocukların dinlediğini anlama performanslarına genel olarak bakıldığında, çocukların bu alanda beklenen başarıyı gösteremedikleri (maksimum puan 6 iken ortalama 3) söylenebilir. Çalışmada dinlediğini anlama becerisinde ortaya çıkan bu duruma ilişkin iki

temel konuya vurgu yapmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki, okul öncesi öğretmenlerinin bu beceriye ilişkin sahip oldukları bakış açıları iken, bir diğeri ise mevcut bakış açıları doğrultusunda yaptıkları sınırlı uygulamalardır. Genel olarak, okul öncesi dönemde verilen eğitimin içeriğine bakıldığında, yoğunluğun ağırlıklı olarak beceri öğretimi odaklı, doğrudan bilginin sunulduğu etkinlikler de olduğu ve öğretmenlerin genelde dil gelişimi özelde ise dinlediğini anlama gibi dil gelişimi ile çok yakından ilişkili alanları kendiliğinden gelişen beceri alanları olarak algıladıkları düşünülmektedir. Bu bakış açısıyla, her ne kadar mevcut program içerisinde, dinlediğini anlama alt becerilerinden dilin anlamsal ve sözdizimsel yapısını fark ettirmeye ilişkin kazanımlar yer alsada, öğretmenlerin çocukların doğrudan dil gelişimleri ve dinlediğini anlama becerilerine yönelik günlük konuşma ve kitap okuma etkinlikleri dışında aktif bir eğitim etkinliği yapmadıklarını söylemek mümkündür. Halbuki gerek programın içeriğinde belirtilen dinlediğini anlama alt becerilerine ilişkin kazanımlar, gerekse de okul öncesinde yapılan sık kitap okuma etkinlikleri kapsamında, öğretmenlerin çocuklara dilin hem anlamsal hem de sözdizimsel yapılarını fark ettirebilmelerinin onların ileride okudukları metinlerde yer alan cümle yapılarını daha iyi anlamalarını sağlayabileceği düşünülmektedir. Aynı şekilde çocukların alıcı dil ve işlev bilgisi alt test puanlarının yüksek olmasına rağmen dinlediğini anlama becerilerinde sınırlı performans göstermeleri de dinlediğini anlamının sadece sözcük bilgisinden ibaret olmadığını ve dilin hem anlamsal hem de sözdizimsel yapılarını fark ettirebilecek etkinliklere ihtiyaç olduğunu destekleyen önemli bir bulgudur.

Çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülen ve çalışma içerisinde ele alınan son değişken ise çocukların sahip oldukları sosyo-ekonomik düzeyleri (SED)'dir. Alanyazında çocukların erken okuryazarlık beceri düzeylerini etkileyen en önemli faktörlerden birinin çocukların ailelerinin sosyo ekonomik düzeyi olduğu vurgulanmaktadır (Marjanovic-Umek ve diğ., 2015). SED'in çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği birçok çalışmada, ailelerin çocuklarına sağladıkları yazılı materyallerin çeşitliliği ve ulaşılabilirliği ile çocuk veya yetişkin tarafından başlatılan etkileşimli okuryazarlık etkinliklerinin (birlikte kitap okuma, sözcük oyunları vb.) çocukların geldikleri SED'lere göre doğrusal yönde farklılaştığı bildirilmektedir (Gonzales ve diğ., 2011; Payne ve diğ., 1994). Yine benzer amaçla yapılmış birçok farklı çalışmada, alt SED'deki ailelerin çocuklarına sağladıkları ev erken okuryazarlık ortamlarının orta ve üst SED'deki ailelere göre daha yetersiz ve niteliksiz olduğu, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin ise ilişkili olarak daha düşük olduğu belirtilmiştir (Bradley ve diğ., 2001; Hargrave ve Sénéchal, 2000; Lever ve Sénéchal, 2011; Payne ve diğ., 1994). Bu konuya ilişkin olarak çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, farklı SED'den çalışmaya dahil edilen çocukların sahip oldukları erken okuryazarlık becerilerinin sahip oldukları SED'lere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve elde edilen bu bulgunun alanyazında bu konuda yapılmış olan önceki araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Her ne kadar elde edilen bulgular daha önce bu konuda yapılmış olan çalışmalardan elde edilen bulguları yineler gibi görülse de, aslında çalışmadan elde edilen bu benzer bulgunun, okul öncesi eğitim kurumları için geliştirilebilecek eğitim programlarının ve program içerisindeki kazanımların öğretiminde kullanılacak eğitim etkinliklerinin tüm SED'den gelen öğrenciler için kapsayıcı hale getirilme gerekliliğini göstermesi adına değerli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak yukarıda sunulan tüm bulgular birlikte düşünüldüğünde, bu çalışmadan okul öncesi dönemi çocuklarının erken okuryazarlık profillerine ilişkin önemli bilgilere ulaşıldığı düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlardan ulaşılan çıkarımlara toplu halde bakıldığında, çalışmaya dahil edilen çocukların erken okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınan beceriler içerisinde sadece sözcük bilgisi alanında yeterli oldukları fakat diğer tüm alt alanlarda beklenen başarıyı gösteremedikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçların bizlere iki önemli noktayı işaret ettiği açıktır. Bunlardan ilki, varolan okul öncesi programının ve bu program içerisinde yer alan kazanımlara ilişkin oluşturulmuş açıklamaların çocukları erken okuryazarlık becerisinde istenen düzeye taşıyamadığı iken, bir diğeri ise öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin öğretimi için etkili eğitim etkinlikleri yaratma ve uygulamada yetersiz kaldıklarıdır. Dolayısıyla bu çalışma sonucunda, erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi eğitim programı içerisindeki yeri ve içeriğinin tekrar gözden geçirilmesi, bu beceri kapsamında kazanılması beklenen tüm alanların erken okuryazarlık becerisi başlığı altında ayrı birer kazanım olarak belirtilmesi ve bu kazanımların da etkili ve uygulanabilir eğitim etkinlikleri ile desteklenmesi öncelikli ele alınması gereken konular olarak görülmektedir.

ANASINIFI ÇOCUKLARININ ERKEN OKURYAZARLIK BECERİ PROFİLİ:
ANKARA ÖRNEKLEMİ

Bu çalışmada okuyuculara iletilmesi gereken birtakım sınırlılıklar vardır. Öncelikle bu çalışma Ankara ili örnekleminde seçilen 403 çocuk ile sınırlıdır. Bu nedenle ileriki araştırmalarda farklı illerden çocukların katılımıyla örneklem sayılarının daha fazla tutularak araştırmanın tekrarlanması önerilebilir. İkinci olarak, çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bu çalışmadan elde edilen tüm veriler, değerlendirilmenin yapıldığı EROT ile sınırlıdır. Bu nedenle bundan sonraki çalışmalarda çocukların sahip oldukları erken okuryazarlık becerilerinin farklı değerlendirme araçları değerlendirilmesi ile elde edilen bulguların genellebilirliğinin artacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*(3), 253-275.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills: Evidence from Turkish. *Journal of Research in Reading, 30*(4), 394-413.
- Badian, N. A. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter-naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia, 45*(1), 3-25.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P., & Garcia Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States: Part 1, Variations by Ethnic and Income Group. *Child Development, 72*(6), 1844-1867.
- Burns, M. S, Griffin, P., & Snow, C. E. (Eds.). (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington, DC: National Academy Press.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konolda, T., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(1), 1-14.
- Casey, A., & Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 721-735). Bethesda, MD: NASP.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*(6), 934-945.
- Denton, K., & West, J. (2002). *Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Deretarla-Gül, E., & Bal, B. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1*(2), 33-51.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*(4), 186-202.
- Ehri, L. C. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. In R. Stainthorp & P. Tomlinson (Eds.), *Learning and teaching reading* (pp. 7-28). London: British Journal of Educational Psychology Monograph Series II.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research, 71*(3), 393-447.

- Elliott, E., & Olliff, C. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the Early Literacy and Learning Model (ELLM). *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 551-556.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Kesiktaş, D., & Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.
- Ergül, C., Sarıca, D., Akoğlu, G., & Karaman, G. (2015). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Değerlendirme aşamasında)*.
- Evans, M. A., Bell, M., Shaw, D., Moretti S., & Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: An examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing*, 19(9), 959-989. doi:10.1007/s11145-006-9026-x.
- Farver, J. M., Nakamoto J., & Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the get ready to read screening tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178.
- Fowler, A. E. (1991). How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 97-117). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trials. *Psychological Bulletin*, 123(1), 71-99.
- Gonzales, J. E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., Darenbourg, A., & Haynes, R. (2011). Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment (HLE) in the English and Spanish versions of the Familia Inventory: A cautionary tale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 475-483.
- Greene, B. E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-474.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). Book reading interventions with language-delayed preschool children: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90. doi:10.1016/S0885-2006(99)00038-1.
- Hart, B., & Risley, T. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap. *American Educator*, 27, 4-9.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 157-163.
- Johnston, R. S., Anderson, M., & Holligan, D. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship. *Reading and Writing*, 8(3), 217-234.
- Justice, L. M., Invernizzi, M., Geller, K., Sullivan, A. K., & Welsch, J. (2005). Descriptive developmental performance of at risk preschoolers on early literacy tasks. *Reading Psychology*, 26(1), 1-25.

- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkokuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 24, 45-56.
- Kargin, T., Ergül, C., & Güldenoğlu, B. (2016). *Erken Okuryazarlık Testi (EROT)*. Ankara: Eğiten Kitap (Baskıda).
- Kargin, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268. doi:10.1501/Ozlegt_0000000231
- Kjeldsen, A., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson A., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467. doi:10.1080/10888438.2014.940080.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırmaya yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Korat, O. (2005). Contextual and non-contextual knowledge in emergent literacy development: A comparison between children from low SES and middle SES communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 220-238.
- Leppanen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J.E. (2006). Development of reading and spelling Finnish from preschool to grade 1 and grade 2. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 3-30.
- Lesiak, J. L. (1997). Research based answers to question about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34(2), 143-160.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: How a dialogic reading intervention improves kindergarteners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24. doi: 10.1016/j.jecp.2010.07.002.
- Lonigan C. J., Schatschneider C., & Westberg L. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. In *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling* (pp. 55-106). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Lundberg, I., Frost J., & Petersen, O. (1988). Effectiveness of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-84.
- Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill Palmer Quarterly*, 33, 255-281.
- Maki, H. S., Voeten, M. J. M., Vauras, M. M. S., & Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing*, 14(7), 643-672.
- Marjanovic-Umek, L., Fekonja-Peklaj U., Socan G., & Tasner, V. (2015). A socio-cultural perspective on children's early language: a family study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 69-85. doi:10.1080/1350293X.2014.991096.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts. H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 230-239.
- Metsala, J. (1999). Young children's phonological awareness and non-word repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 3-19.
- Missall, K., Reschly, A., Betts, J., McConneil, S., Heistad, D., Pickart, M., Sheran, C., & Marston, D. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review*, 36(3), 433-452.

- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N., & Snowling, M. J. (2004). Educational consequences of developmental speech disorder: Key Stage I National Curriculum assessment results in English and mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 173-186.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry get away? *The Reading Teacher*, 58(8), 771-773.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds.). (2001). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Publications.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50. doi: 10.1016/j.cedpsych.2012.10.001.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427-440.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pullen, P., & Justice, L. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., & Grigorenko, E. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414. doi:10.1080/10888438.2014.918981.
- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 87-101.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Rush, K. L. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 3-14.
- Samuels, S. J., & Farstrup, A. (2006). *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark: International Reading Association.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218.
- Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (Specific reading disability). *Society of Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309. doi:10.1016/j.biopsych.2005.01.043.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academic Press.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234.

- Stahl, S. A., Richek, M. A., & Vandevier, R. J. (1991). Learning meaning vocabulary through listening: A sixthgrade replication. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction: Fortieth Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 185-192). Chicago, IL: The National Reading Conference.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-757). New York: Longman.
- Torgesen, J. K. (1999). Phonologically based reading disabilities: Toward a coherent theory of one kind of learning disability. In R. J. Sternberg & L. Spear-Swerling (Eds.), *Perspectives on learning disabilities* (pp. 231-262). New Haven: Westview.
- Treiman, R., & Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, 10(4), 334-338.
- Troia, G. (2004). Phonological processing and its influence on literacy learning. In C. Stone, E. Silliman, B. Ehren, & K. Appel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 271-301). New York: Guilford.
- Uzuner, Y. (1997). *Filizlenen okur-yazarlık*. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Semineri, 16-17 Ekim, Ankara.
- van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382. doi:10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2000). Modeling the growth of word decoding skills: Evidence from Dutch. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 205-223.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-30). New York: Guilford.
- Yeh, S. S., & Connell, D. B. (2008). Effects of rhyming, vocabulary, and phonemic awareness instruction on phoneme awareness. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 243-256.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 1, Page No: 61-87

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.299868

RESEARCH

Received Date: 23.10.16

Accepted Date: 06.03.17

OnlineFirst: 23.03.17

Early Literacy Profile of Kindergarten Children: Ankara Sample*

Tevhide Kargın**

Ankara University

Birkan Güldenoğlu***

Ankara University

Cevriye Ergül****

Ankara University

Abstract

This study aimed to make an early literacy profile of kindergarten children educated in Ankara. Participants were 403 kindergarten children selected from several schools located in neighborhoods of different socioeconomic statuses in Ankara. The early literacy skills of children were tested with seven sub-tests (Receptive Language, Expressive Language, Category Naming, Function Knowledge, Letter Knowledge, Phonological Awareness, and Listening Comprehension) of Test of Early Literacy (TEL). All the testing sessions were carried out in a quiet room located on the school grounds of the tested participants, individually. All the gathered data were analyzed into two steps. Firstly, the descriptive statistics of children's early literacy scores, then the distribution of these scores in each sub-test were analyzed separately. Findings from the present study indeed point that children were only close to the expected level in the vocabulary knowledge field but in all other fields, they were below than this level. All these findings are discussed with reference to the existing curriculum and the educational activities used in kindergartens.

Keywords: Early literacy, kindergarten children, vocabulary knowledge, letter knowledge, phonological awareness, listening comprehension.

Recommended Citation

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Early literacy profile of kindergarten children: Ankara sample. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(1), 61-87.

*This research was supported by Grant 110K589 from The Scientific and Technological Research Council of Turkey.

**Prof. Dr., Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara, Turkey. E-mail: tkargin@ankara.edu.tr

*****Corresponding Author:** Assist. Prof. Dr., Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara, Turkey. E-mail: birkanguldenoglu@yahoo.com

****Assoc. Prof. Dr., Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara, Turkey. E-mail: cergul@ankara.edu.tr

The ultimate goal of schooling is reading, and all children are expected to acquire this skill in school. This achievement is made through the interaction of complex cognitive processes. In this course, early literacy skills are assumed to be a prerequisite for proper development of reading proficiency and research investigating the relationship between early literacy and later reading performance indicated that this is one of the most powerful predictive of *reading* (Nelson, 2005; National Early Literacy Panel, 2008; Spira, Bracken and Fischel, 2005;). According to this position, reading difficulties may originate from the deficits at the initial level (at early literacy level) and many researchers consider that proper functioning early literacy skills are the most basic requirement of reading proficiency (National Early Literacy Panel, 2008; Sulzby and Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst and Lonigan, 1998). Additionally, a huge body of longitudinal research have shown that children with a strong early literacy foundation are more likely to be successful at school both academically and socially compared to the children with limited exposure to literacy prior to school (Cabell, Justice, Konolda and McGinty, 2011; Cunningham and Stanovich, 1997; Dickinson and Tabors, 2001; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan and Welsch, 2005; McCardle, Scarborough & Catts, 2001; Missall et al., 2007; Snow, Burns & Griffin, 1998; Spira, Bracken and Fischel, 2005; Whitehurst and Lonigan, 2001). In parallel with these positive findings, recently researchers/teachers have paid more attention to the early literacy skills in Turkey, and as a result it can be seen that the number of research in this issue was increased. However, despite these satisfactory developments, having any profile/database comparing the early literacy levels of Turkish kindergarten students is the most important problem standing in front of the teachers/experts while preparing their early literacy curricula. Taking this into consideration, developing the early literacy profile in Turkey is seen the top priority issue in this field. Because of these requirements, this study was aimed to develop an early literacy profile of kindergarten students.

Method

A total of 403 students attending kindergartens located in neighborhoods of different socioeconomic statuses in Ankara participated in the study. Data was collected with a computer based early literacy test (EROT; Kargın, Ergül, Büyüköztürk and Güldenoğlu, 2015) including four main parts (Vocabulary Knowledge, Letter Knowledge, Phonological Awareness, and Listening Comprehension) with 102 items under 7 subtests (Receptive Language, Expressive Language, Category Naming, Function Knowledge, Letter Knowledge, Phonological Awareness, and Listening Comprehension). All the testing sessions were carried out in a quiet room located on the school grounds of the tested participants, individually by a trained experimenter. Each session included task explanation, practice, and testing. Participants were tested only after receiving permission from all relevant authorities. Prior to the experimentation, the experimenter explained them the aim of the study and its expected contribution. After the data collection procedure, all data was transferred to computers and analyzed with descriptive statistics.

Results

All the results gathered from the analyses were presented with the relevant table for each subtest. Firstly, when we look at the vocabulary knowledge part, it can be seen that participants could get higher scores from the cut-off points only in the receptive language and function knowledge subtests. At the letter knowledge test, they again seemed to be more sufficient in the receptive part. In phonological awareness test, participants showed better performances only in three categories (rhyming, word blending, and syllables). At the listening comprehension test, the majority of them performed under the cut off point. Lastly, analyses showed that the majority of the students which had lower scores in each test came from *low socioeconomic* backgrounds.

Discussion

In the study, it was aimed to develop an early literacy profile of kindergarten students educating in Ankara, Turkey. The most remarkable finding of this study suggests that the majority of students participated in this study had insufficient early literacy knowledge and experiences. This finding pointed out two possible conditions. Firstly, in terms of early literacy instructions, the existing kindergarten curriculum is not sufficient to carry our students to the desirable levels. Secondly, our kindergarten teachers are not well equipped enough for effective

early literacy instructions. Due to these conclusions, first and foremost, it can be explained that the content and the position of the early literacy skills mentioned in the kindergarten curriculum need to be reviewed in such a way that guide the teachers to create effective educational activities. Results gained from this study should be interpreted with some limitations. First of all, this study was limited with 403 kindergarten students educating in Ankara. Therefore; there was a limitation about the generalization of the findings over Turkey. Based on this limitation, future research should be conducted in Turkey sample with different groups, settings, and ages.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, No:1, Sayfa No: 89-108

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.300060

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 20.10.16

Kabul Tarihi: 23.03.17

Erken Görünüm: 24.03.17

Eş Zamanlı Olmayan Gelişimin Üstün Yetenekli Çocuklardaki Görünümü Üzerine Bir Örnek Olay Çalışması

Adile Gülşah Saranlı*

TED Üniversitesi

Öz

Üstün yetenekli çocuklar, belirli gelişim alanlarında yaşitlarından daha üst seviyede performans gösteren çocuklar olarak tanımlanırlar ve gelişimsel olarak tüm alanlarda üstün oldukları önyargısı oldukça yaygındır. Hâlbuki üstün yetenekli bir çocuk bazı gelişimsel alanlarında yaşitlarından üstün olup, diğerlerinde ortalama, hatta daha geride bir gelişim sergiliyor olabilir. Bu duruma “*üstün yeteneklilerde görülen eş zamanlı olmayan gelişim*” denmektedir. “Eş zamanlı olmayan gelişim” kavramı özel gereksinimli gruplarda oldukça önemsenmekte ve farklı çalışmalara konu olmaktadır. Buna karşın bu kavramın üstün yetenekliler grubundaki görünümü ve yapılabilecekler hakkında çok fazla derleme, örnek olay çalışması veya uygulama çalışması bulunmamaktadır. Bu çalışmada üstün yetenekli çocukları tanımlayan ve çoğunlukla yeterince bilgi sahibi olunmayan önemli kavramlardan olan eş zamanlı olmayan gelişim kavramı ayrıntılarıyla ele alınarak bu konudaki sorunlar ve çözüm yolları ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada 5 yaş 3 aylık Rüzgâr rumuzlu üstün potansiyelli çocuğun eş zamanlı olmayan gelişim örüntüsü örnek olay çalışması yöntemiyle sunulmuştur. Bu çalışmanın özellikle erken yaşta üstün potansiyelli çocukların tanılanmaları, sosyo-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi, ailelerin ve öğretmenlerin akademik ve sosyal anlamda çocuğun davranışlarını anlaması ve oluşabilecek sorunların baştan çözümlenebilmesinde pek çok yararlı bilgiyi sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın sonuç kısmında ortaya çıkan tabloya göre oluşturulabilecek erken müdahale yolları tartışılarak bu konularla ilgilenen öğretmenlere, ailelere ve uzmanlara öneriler getirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Üstün potansiyel, üstün yetenek, eş zamanlı olmayan gelişim, erken müdahale, örnek olay çalışması.

Önerilen Atıf Şekli

Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 89-108.

***Sorumlu Yazar:** Yrd. Doç. Dr., TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Programı, Ankara, E-posta: gsaranli@gmail.com

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Üstün yetenekli çocuklar ile ortalama gelişim gösteren çocuklar arasında, erken çocukluk yaşlarından başlayarak dil, bilişsel, sosyal-duygusal ve psikomotor gelişimler açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli grubuna giren çocukların farklı gelişim alanlarında gösterdikleri bu hız ve yoğunluk genellikle ortalama gelişim gösteren çocuklardan çok daha ileridedir. Bu ileri olma durumu, çoğu anne baba, öğretmen ve uzmanı başlangıçta oldukça etkilemekte, sonrasında ise bu ileri gelişimle nasıl başa çıkılacağı ve nasıl yönlendirileceği konularında da endişeye düşürmektedir. Aile ve uzmanların aklını karıştıran üstün yetenek kavramı, onu tanımlayan çok önemli kavramlardan biri olan “eş zamanlı olmayan gelişim” kavramı ile birlikte ele alınmadığında, üstün yetenekli çocukları gerçekte olduklarından çok aşırı bir üstünlük ve mükemmellik örneği olarak algılamaya neden olabilmektedir. Özellikle bilişsel ve dil gelişim alanlarında yaşlarına göre gözle görülebilen ileri becerilere sahip olan üstün yetenekli çocuklara yönelik çevrelerinde oluşmuş olan algı, bu çocukların pek çok şeyi üst düzeyde yapmak konusunda becerikli olduklarıdır. Hâlbuki tüm gelişim alanlarında üstün seyredeceği varsayılan üstün yetenekli çocuğun gelişimi aslında düşünüldüğünden daha farklı bir görünüm ortaya koyabilmektedir. Gerçekte, üstün yetenekli olma potansiyelini taşıdığı düşünülen veya üstün yetenekli tanısı almış çocuklar her gelişim alanında üstün olmayabilirler ve bu durum aslında çok da normaldir. Bazı gelişim alanlarında yaşına göre üstün gelişim, bazılarında tipik gelişim bazılarında ise daha geriden gelen bir gelişim tablosu sergileyebilirler.

Örneğin, gelişim alanları açısından baktığımızda, bazılarının bilişsel becerileri oldukça ileride olabilir fakat sosyal-duygusal gelişim ve motor gelişimleri yaşlarıyla aynı düzeyde ya da yaşlarının gerisinde olabilir. Belirli beceriler açısından baktığımızda, üstün yetenekli olarak tanı almış bir çocuğun okumada mükemmel olup, matematikte zayıf olabildiğini, bir diğersinin yap-boz yapma veya makineler konusunda çok becerikli olup sözel gelişiminde ortalama bir beceri gösterdiğini görebiliriz. Bir başka örnek de bilgi dağarcıklarının çok gelişmiş olmasına karşın sosyal alanlardaki yargılamalarının yaşları düzeyinde olması ya da geride kalmış olmasıdır. Üstün yetenekli çocukların farklı gelişim alanlarının farklı hızlarda ilerlemesiyle ilgili olan bu duruma “*Eş Zamanlı Olmayan Gelişim*” veya “*Uyumsuz Gelişim*” (*Asynchronous Development*) adı verilmektedir (Ataman, 2003; Kearney, 1992; Lovecky, 1998; Morelock ve Morrison, 1999; Porter, 1999; Silverman, 1994, 1997, 2002). Üstün yetenekli çocukların eş zamanlı olmayan gelişim gösterme durumunun oldukça yaygın olduğunun bilinmemesi veya bu kavramın tam olarak ne ifade ettiğinin anlaşılmasının olmaması, üstün yetenekli çocuklar için önemli bir risk unsuru oluşturmaktadır. Çoğu uzman, aile ve öğretmenin gözünden kaçabilen bu durum üstün yetenekli çocukların tanılanması, eğitimleri ve sosyal duygusal gelişimlerinde kısa, orta ve uzun vadede pek çok önemli soruna yol açabilmektedir. Bu sorunlar arasında; eş zamanlı olmayan gelişim gösteren bir üstün potansiyelli çocuğun geriden gelen bazı gelişim alanları sebebiyle tanılamaya bile dahil edilmemesi, geride olduğu becerilerin çevresindeki yetişkinler tarafından daha önemli görülüp üstün yetenekli olduğu alanları gölgede bırakması, ya da tam tersi şekilde üstün olduğu konuların ön planda olması sebebiyle geriden gelen gelişimini desteklemek konusunda erken müdahalede bulunulmamasıyla ortaya çıkacak sorunlar sayılabilir (Silverman, 2002). Üstün yetenekli bir çocuğun hayatında olan aile, öğretmen, uzmanlar vb. kişilerin bu önemli kavramı bilerek hareket etmeleri, uzun vadede üstün yetenekli çocuğun hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişimini koruyacak en önemli erken müdahale yöntemlerinden biri olacaktır. Tüm bu riskler nedeniyle üstün yeteneklileri tanımlayan önemli özelliklerden olduğu vurgulanan bu kavrama ilişkin farkındalığın artırılması ve nasıl anlaşılacağına ilişkin yöntemlerin somut ve tipik vakalar üzerinden gidilerek örneklendirilmesi gereklidir. Eş zamanlı olmayan gelişim kavramıyla ilgili farkındalığın yaratılması ve nasıl anlaşılacağına ilişkin örneklerin olması, eş zamanlı olmayan gelişimin anlaşılmasında hangi adımların izlenebileceği ve sonrasında yapılabilecek destek çalışmaları konusunda ailelere, öğretmenlere ve uzmanlara yol gösterici olacaktır. Çalışmanın yöntem kısmına geçmeden önce üstün yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri ve eş zamanlı olmayan gelişimlerine ilişkin bilgiler aktarılacaktır.

Üstün Yetenekli Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Üstün yetenekli çocukların genellikle göstermekte oldukları gelişimsel özelliklerle ilgili özellikle yurt dışında olmak üzere çok geniş bir alan yazın bulunmaktadır. Eş zamanlı olmayan gelişimle ilgili bilgilere geçmeden önce kısa da olsa bu grupta bulunan çocukların yaygın şekilde gözlemlenmiş olan özelliklerinden

bahsetmek önemlidir. Üstün yetenekli çocukların tipik gelişim gösteren yaşlılarıyla benzer olduğu kadar farklı gelişimsel özelliklerinin de olduğu pek çok alan uzmanı ve araştırmacı tarafından aktarılmıştır (Davis ve Rimm, 2011; Lovecky; 1993; Silverman, 2002; Webb, Gore, Amend ve Devries, 2007). Bununla birlikte alan yazında üstün yetenekli çocukların genel özellikleri başlığı altında aktarılan tüm özelliklerin her zaman tüm üstün yetenekli çocuklarda aynı çeşitlilikte ve yoğunlukta görülmebileceği, her zaman akılda tutulmalıdır. Çünkü üstün yeteneği tanılamamızı sağlayan çoğu özellik listesi çok fazla sayıda ve farklı alanda üstün yetenek sergileyen bireylerden toplanan bilgilerden oluşturulmuştur. Fakat bu listelerdeki özelliklerin hepsi aynı anda tek bir üstün yetenekli çocukta bulunmalıdır şeklinde bir yargıya gitmek de yanlış olacaktır. Bu ön bilgilerden sonra üstün yetenekli çocukları normal gelişim gösteren yaşlılarından ayırt etmede bizlere yol gösterecek bazı tipik özelliklere geçiş yapılabilir. Bu özelliklere üstün yetenekli bireylerin karma yetenek düzeyinde bir grup olduğu her zaman için akılda tutularak bakıldığında faydaları daha fazla olacaktır. Bu özellikler kısaca; olağanüstü güçlü hafıza, aşırı merak, çok geniş ilgi alanı, hayal kurma ve yaratıcılık, espri yeteneği, deney yaparak öğrenme ve olayların nedenlerini anlama isteği, kendiyi veya diğerleriyle ilgili sabırsızlık, uzun dikkat süresi, karmaşık düşünebilme, sosyal-politik sorunlar ve haksızlıklarla ilgili endişe duyma, duyarlılıklar, gündüz rüyaları gibi şekillerde karşımıza çıkmaktadır (Davis ve Rimm, 2011; Lovecky; 1993; Silverman, 2002). Üstün yetenekli çocukların bebeklik dönemlerinden başlayarak olağan dışı dikkatli oldukları, hızlı öğrendikleri ve hızla düşünce oluşturabildikleri de alan yazında belirtilmektedir. Hafızalarının güçlü olduğu, çok miktarda bilgiyi hatırlayabildikleri görülmüştür. Dil gelişimi açısından yaşlarına göre çok geniş bir kelime dağarcığına sahip oldukları ve karmaşık cümle kullanımına meyilli oldukları sıklıkla aktarılmaktadır. Kelimelerle ilgili ayrıntıları, soyut düşünce ve metaforları kolaylıkla anlayabildikleri, sayılar ve bilmeceler içeren problemleri çözmekten büyük keyif aldıkları, okul öncesinde büyük ölçüde kendi kendine okuma ve yazmayı öğrendikleri de üstün yetenekli çocuklara ilişkin tespit edilmiş diğer özelliklerdendir (Webb ve diğ., 2007).

Sosyo-duygusal anlamda olağandışı duygusal derinliğe sahip olma, duyguları çok yoğun şekilde yaşama ve bu yoğun duygu deneyimi sonucunda güçlü duygusal tepkilerde bulunma ve aşırı duyarlılık da çoğu üstün yetenekli çocukta görülebilmektedir. Soyut, karmaşık, mantıksal ve öngörülü düşünme yetisi, erken yaşlarda beliren idealist yaklaşımlar ve adalet duygusu, sosyal ve politik konular ve haksızlıklar ile ilgili duyarlılık, üstün yetenekli çocukların belirgin özelliklerindedir. Bunlar dışında yoğun odaklanma ve zaman zaman kendi düşüncelerinde kaybolarak gündüz rüyaları görme de görülebilmektedir. Hem kendisinin hem de başka insanların yetersizlikleri veya yavaşlıkları ile ilgili sabırsız olma, temel becerileri daha hızlı ve daha az tekrar ile öğrenebilme, hatta öğretilenin ötesine geçerek araştırmacı sorular sorma üstün yetenekli çocuklarda sıklıkla görülmektedir. Geniş ilgi alanları, çok gelişmiş bir merak duygusu, sonu gelmeyen sorular sorma, birçok şeyi normalden farklı biçimlerde yapmaya duyulan ilgi de onları yaşlılarından ayırt etmemizi sağlayan özelliklerindedir. Fikirleri alışılmadık veya kolayca görülmeyecek biçimlerde birleştirme yani iraksak düşünebilme, keskin ve bazen alışılmadık espri anlayışı, özellikle kelime oyunlarına ilgi duyma ile birlikte insanları ve eşyaları karmaşık oyunlar ve senaryolar ile organize etme isteği de bu grup çocukların çoğunluğunda görülme olasılığı yüksek olan özellikler listesinde yer almaktadır (Webb ve diğ., 2007).

Üstün Yetenekli Çocuklarda Görülen Eş Zamanlı Olmayan Gelişim

Üstün yetenekli çocuklar genellikle yetenekleri, gelişimsel performansları ve becerileri konusunda hem kendi içlerinde hem de diğer üstün yetenekli çocuklar ile aralarında farklılıklar gösterebilmektedirler. Üstün yeteneklilerde görülen bu farklı gelişime “eş zamanlı olmayan gelişim” adı verilmektedir. Bu terim, genellikle tipik gelişim gösteren benzer yaştaki bireylerde görülmeve aynı yaştaki bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişim düzeyleri arasındaki uyumun görülmediği durumları tanımlar. Örneğin 6 yaşındaki bir çocuğun normalde göstermesi gereken bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişim aşağı yukarı tanımlanabilirken, bu yaştaki bir başka çocuğun fiziksel gelişiminin yaşından beklenenden geri olması, aynı zamanda bilişsel gelişiminin de yine yaşından beklenenden ileri olması eş zamanlı olmayan gelişimi anlamamızı kolaylaştırabilir. Terim ilk kez Columbus Grup tarafından kullanılmıştır ve çoğu zaman üstün yetenekli olmanın sonucu olarak değil, halihazırda

üstün yetenekliliği tanımlayan önemli özelliklerden biri olarak anılmıştır. Columbus Grubun (1991) (akt., Morelock, 1996) üstün yeteneklilerde eş zamanlı olmayan gelişimle ilgili en bilinen tanımlaması şu şekildedir;

“Eş zamanlı olmayan gelişim durumu, çocukların bilişsel yeteneklerinin kendi yaşlarından beklenenden daha hızlı ilerlediği belirgin ve tipik olmayan bir gelişim örüntüsüne karşılık gelmektedir. Eş zamanlı olmayan gelişim, ulaşılmış olan zihinsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve yetenek seviyeleri arasında farklılık ve eşitsizlikler yaratır. Bunun sonucu olarak da üstün yetenekli çocuklar yaşutuları ile senkron farkı yaşarlar ve kültürlerinin yaş tabanlı beklentilerine uyamazlar.”

Columbus grubu dışında uluslararası alan yazında üstün yeteneklileri tanımlayan önemli özelliklerden olan eş zamanlı olmayan gelişimden bahseden pek çok araştırmacı bulunmaktadır (Kearney, 1992; Lovecky, 1998; Morelock ve Morrison, 1999; Porter, 1999; Silverman, 1994, 1997, 2002). Üstün yetenekli çocukların zihinsel gelişimleri açısından akranlarından önde olmalarına karşın sosyo-duygusal ve/veya fiziksel gelişimde bu durumu gösteremeyebilecekleri durumunu somut örneklerle açıklayan kaynaklar da bulunmaktadır. Örneğin Amerikan Ulusal Üstün Yetenekliler Birliğinin (National Association of Gifted Children, NAGC) verdiği örneğe göre 6 yaşındaki bir çocuk 4. sınıf düzeyinde okuma ve problem çözebilme becerisine sahip olabilirken, motor becerilerindeki zayıflık sebebiyle eş zamanlı olmayan bir gelişim gösterebilmektedir. Bir başka örnek de 7 yaşındaki üstün yetenekli bir çocuğun, 6. sınıf düzeyinde okuma, 4. sınıf düzeyinde matematik becerisi gösterebilirken motor becerisinin 2. sınıf düzeyinde olabilmesi durumudur (NAGC, 2016).

Üstün yetenekli çocukların eş zamanlı olmayan gelişimleri, onları tipik gelişim gösteren çocuklardan daha da farklı ve heterojen bir grup yapmakta ve tüm üstün yetenekli çocukların bireysel özellikleriyle davranışları genellikle diğer üstün yetenekli çocuklardan da oldukça farklı olabilmektedir. Bu durum şaşırtıcı değildir. Çoğu anne-baba, öğretmen ve uzman, zihinsel gelişim düzeyinin daha az puanlar sergilediği ve özel eğitim gereksinimi nedeniyle bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ihtiyaç hisseden çocukların gelişim özellikleri arasındaki farklılıkları daha kolay görebilmektedirler. İleri düzey zihinsel becerileri bulunan çocuklar arasındaki farklılıkları da aynı şekilde gelişimi gecikmiş olan çocuklardaki gibi, yani farklı gelişim alanlarının farklı seviyelerde gelişebildiği şeklinde düşündüğümüzde, üstün yetenekli çocukların eş zamanlı olmayan gelişimi çok daha kolay bir şekilde anlaşılabilir (Ataman, 2003; Silverman, 2002).

Özellikle okul öncesi dönemdeki üstün potansiyelli çocukları anlamaya ve tanılamaya çalışmak oldukça zordur. Çünkü bu yaş aralığındaki eş zamanlı olmayan gelişim daha da belirgindir. Bu gruptaki çocuklar genellikle tüm gelişim alanlarında olağandışı gelişim göstermek yerine belli bazı alanlarda üstün potansiyel gösterirler. Yaşına göre çok üst düzeyde görsel-uzamsal çıkarımlarda bulunan bir okul öncesi çocuğu, yüksek bir IQ skoruna veya gelişmiş bir dil becerisine sahip olmayabilir. Üstün yetenekli çocuklardaki eş zamanlı olmayan gelişimin çok farklı biçimlerde ortaya çıkabileceğine ilişkin çeşitli örnekler verilebilir. Bu farklı örneklerin çeşitlendirilmesi önemlidir, çünkü her üstün yetenekli çocuk bu durumu farklı şekilde yaşamaktadır. Eş zamanlı olmayan gelişim gösterme, çok fazla sayıda üstün yetenekli çocukta göze çarpan bir durum olduğundan çoğu uzman eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yeteneği tanımlayan bir özellik olduğuna inanmaktadırlar (Adler, 2006; Ataman, 2003; Dağlıoğlu, 2004; Kokot, 1999; Strip ve Hirsch, 2000; Terassier, 1985).

Bir başka önemli nokta da üstün yetenekli çocukların ne kadar ileri derecede üstün yeteneğe sahiplerse, kendi içlerindeki gelişimin uyumu ile güçlü ve zayıf oldukları alanlar arasındaki farkın da o kadar fazla olabilmesidir (Silverman, 2002). Dolayısıyla sekiz yaşındaki üstün yetenekli bir çocuğun altıncı sınıf düzeyinde kitaplar okuyup, dördüncü sınıf düzeyindeki matematik problemlerini çözüp, üçüncü sınıf düzeyinde -ki bu gerçek yaş düzeyidir- ince motor becerilerine sahip olması alışılmadık bir durum değildir. Eş zamanlı olmayan gelişim gösteren bu tarz bir üstün yetenekli çocuk, bu durumu nedeniyle bireyselleştirilmiş bir eğitim programına ihtiyaç duyacaktır. Üstün yetenekli çocukların yetenek ve becerilerindeki geniş farklılıklar, onlara özel eğitim programları düzenlenmesini ve hangi sınıf düzeyinde eğitim görmeleri gerektiği konusunda düzenlemeler yapılmasını gerekli kılmaktadır. (Adler, 2006; Silverman, 2002; Terassier, 1985).

Eş zamanlı olmayan gelişim kavramı Türkçe alan yazında da çeşitli araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir. Örneğin Ataman'a göre (2003) üstün yetenekli pek çok çocuk eş zamanlı olmayan gelişimlerinden ötürü ilgi alanı doğrultusunda belli bir performans gösteren farklı gruptaki ve yaştaki çocuklarla arkadaşlık yapmayı seçebilirler. Örneğin, 10 yaşındaki bir çocuk kendisine uygun bir arkadaş olarak 18 yaşındaki bir çocuğu seçebilir. Bu durum ise zaman zaman 18 yaşındaki bir çocuğun karşı karşıya kaldığı sorunlarla karşılaşması durumunu doğurabilir. Örneğin, karşı cins ile ilişki, araba kullanma, madde kullanma gibi duygusal açıdan yaşına uygun olmayan problemlerle karşılaşmasına sebep olabilir.

Türkçe alan yazında eş zamanlı olmayan gelişim kavramının genellikle derleme tarzındaki çalışmalarla karşımıza çıktığı görülmektedir. Bu çalışmaların içeriklerine baktığımızda; üstün yeteneklilerde görülen eş zamanlı olmayan gelişim kavramının, öz düzenleme becerilerinin eş zamanlı olmayan gelişimi nasıl destekleyebileceği (Tortop ve Eker, 2014), üstün yeteneklilerin ailelerinin eş zamanlı olmayan gelişim sebebiyle yaşadıkları zorlukların neler olduğu (Karakuş, 2010), eş zamanlı olmayan gelişim kavramının temel tanımı (Kaya, 2015; Levent, 2014; Yıldırım, 2012), ve üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliği anlamaya çalışırken yardımcı bir bilgi kaynağı olarak eş zamanlı olmayan gelişimin yeri (Leana-Taşçılar, Özyaprak, Güçyeter, Kanlı ve Camcı Erdoğan, 2014) gibi konular çerçevesinde ele alındığı görülmüştür. Bu tarz çalışmaların alana getirdiği değerli katkılarla birlikte, eş zamanlı olmayan gelişimin hangi şekillerde görüldüğü, fark etme ve destekleme yollarına ilişkin detaylı olarak gerçekleştirilmiş bir örnek olay çalışmasına çalışmasına veya başlı başına eş zamanlı olmayan gelişim odaklı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Eş zamanlı olmayan gelişim üstün yetenekli çocuklarda eğitimciler, aileler ve çocukla ilgilenen uzmanlar tarafından özellikle göz önünde bulundurulması gereken bir konudur. Çünkü üstün yetenekli çocukları her alanda üstün olarak nitelendirerek, eş zamanlı olmayan gelişimlerini göz ardı etmek gelişimlerinin olumsuz yönde etkilenmesine neden olacaktır. Bu durum sadece engelli çocuklar için değil, üstün yetenekli çocuklar için de aynı dikkatle ele alınması ve özen gösterilmesi gereken bir konudur.

Buraya kadar aktarılan tüm bilgilerin ışığında bu çalışmanın amacı, üstün yeteneklileri tanımamızı ve anlamamızı sağlayacak önemli özelliklerden olduğu vurgulanan üstün yeteneklilerdeki eş zamanlı olmayan gelişime ilişkin görünümü ortaya koyarak bu önemli kavramla ilgili farkındalığın artırılması, üstün yetenekli bir çocukta bu durumun nasıl tespit edileceği ve nasıl desteklenebileceğine ilişkin yöntemlerin somut bir örnek olay üzerinden gidilerek örneklendirilmesidir. Eş zamanlı olmayan gelişim kavramıyla ilgili farkındalığın yaratılmasının, nasıl anlaşılabilirliğine ve desteklenebileceğine ilişkin örneklerin olmasının üstün yeteneklilerdeki eş zamanlı olmayan gelişimin anlaşılmasında hangi adımların izlenebileceği konusunda ailelere, öğretmenlere ve uzmanlara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu amaca ulaşmayı sağlayacak en uygun yöntem olarak bu çalışmada örnek olay çalışması yöntemi seçilmiş ve bu konudaki tipik sayılabilecek bir örnek olay ele alınmıştır. Bu çalışmada sunulacak örnek olay çalışmasında eş zamanlı olmayan gelişim gösteren ve üstün potansiyelli olduğu düşünülen 5 yaş 3 aylık bir çocuğun bilişsel, dil, sosyal-duygusal gelişim alanlarının gözlemlenmesi, aile ve öğretmen görüşmeleri yapılması ve test uygulamaları sonucunda üstün yetenekli çocuklara özgü eş zamanlı olmayan gelişim gösterme durumunu hangi gelişim alanlarında, ne ölçüde ve yoğunlukta gösterdiği belirlenecek ve sonrasında bu duruma özgü gerçekleştirilebilecek bazı erken müdahale yöntemleri paylaşılacaktır.

Yöntem

Çalışmanın Deseni

Bu çalışmada nitel metodoloji içinde yer alan ve sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesine olanak sağlayan "Örnek Olay/Vaka Çalışması" deseni kullanılmıştır. Yin (2008, s. 18) araştırma süreci açısından örnek olay çalışmasını şöyle tanımlamaktadır: "Güncel bir olguyu gerçek hayattaki bağlamıyla - özellikle olgu ile bağlam arasındaki sınırlar tam olarak belirgin değilse- inceleyen amprik bir araştırmadır." Stake (2005)'e göre, araştırmacı araştırmacının birimini, yani vakayı saptamaya odaklanmıştır. Wolcott (1992, s. 26) ise bunu bir strateji ya da yöntem olarak değil "saha odaklı bir araştırmacının nihai ürünü" olarak görmektedir. Miles ve Huberman (1994, s. 25) vakayı "sınırlı bir bağlamda daima gerçekleşen türde bir olgu" olarak düşünmektedir. Örnek olay, bir olgunun örneği olan tek bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum, bir toplum ya da özel bir politika

olabilir (Merriam, 2009). Bu çalışmada eş zamanlı olmayan gelişim gösteren üstün potansiyelli bir çocuğun değişik gözlem, görüşme ve ölçeklerle tespiti yapılmaya odaklanıldığından örnek olay çalışması deseni en uygun araştırma deseni olarak seçilmiştir. Örnek olay çalışmalarını türlere ayıran Stake'in (2005) tanımına göre burada bahsedilen çalışma "araçsal örnek olay çalışması" kategorisine girmektedir. Araçsal bir örnek olay çalışması bir konu hakkında fikir sağlamak ya da bir genellemeyi yeniden ele almak için yapılır. Vakanın kendisi ikincil öneme sahiptir, destekleyici bir rolü vardır ve başka bir şeyi anlamamızı kolaylaştırır (Stake, 2005, s. 437). Burada üstün yetenekli çocuklardaki eş zamanlı olmayan gelişim konusunu ele almak, bu konuda ilgili kişilerin farkındalığını arttırmak ve konunun örnekle anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla Rüzgâr ve çevresindeki katılımcılar araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Çalışmada asıl amaç bireysel olarak çocuğun kendisinden çok eş zamanlı olmayan gelişim konusudur, bu sebeple araçsal örnek olay çalışması kategorisi bu çalışma için en uygun kategori olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar

Örnek olay çalışmasında, araştırmak istediğiniz olgu özünde sınırlı değilse bir örnek olay değildir. Konunun ne derece sınırlı olduğunu değerlendirmek için kullanılan bir teknik, veri toplamanın nerede sona ereceğini sorgulamaktır. Yani görüşme yapılacak katılımcı sayısının bir sınırı olup olmadığına ya da gözlemlerin belirli bir zamanda sona erip ermeyeceğine bakmaktır. Teorik veya pratik olarak görüşülecek katılımcı sayısının ya da yapılacak gözlemlerin sonu yoksa olgunun bir örnek olay olmak için yeterince sınırlı olmadığı söylenebilir (Merriam, 2009). Bu çalışmadaki analiz sürecinde görüşme ve gözlem yapılacak ve ölçek uygulanacak katılımcılar; bir çocuk ve üç yetişkin olmak üzere 4 kişi ile sınırlandırılmıştır. Bu kişiler, çocuğun kendisi, annesi, babası ve okul öncesi öğretmenidir. Katılımcıların kimliklerini korumak için, bu çalışmada çocuk için 'Rüzgâr', annesi için 'İnci', babası için 'Kerim', okul öncesi öğretmeni için de 'Aysel' isimlerinin kullanılması uygun görülmüştür. Bu kısımda katılımcıları tanımlayan bilgilere yer verilecektir.

Rüzgâr, değerlendirme sırasında 5 yaş 3 aylıktır ve ailenin tek çocuğudur. Okumaya 3 yaşında başlamıştır. Annesi tarafından sessiz, içine kapanık, arkadaşı olmayan bir çocuk olarak tasvir edilmiştir. Çalışma gerçekleştirilirken Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı özel bir anaokuluna devam etmektedir. Fiziksel anlamda güçlü ve yaşlılarıyla benzer fiziksel özellikleri gösteren bir çocuktur. Rüzgâr'ın gıda alerjileri vardır ve bebekken kolik sorunu olmuştur. Ailesinin anlatımına göre Rüzgâr dil ve motor gelişimi ile ilgili gelişim adımlarını önden takip etmektedir. Örneğin ilk kelimelerini 8 aylıkken söylemiş, emeklemeden 10 aylıkken yürümeye başlamıştır. Çoğu zaman konuştuğu hayali bir arkadaşı vardır ve önemli bir zamanını resim yaparak ve yapboz çözerek geçirmektedir. Rüzgâr, anne babası tarafından bekleliğinde çok hareketli bir çocuk olarak tasvir edilmiştir. Bebekken günde yalnızca 6 ila 8 saat uyuduğu belirtilmiştir ve 9 aylıkken de yürümeye başladığı aktarılmıştır. Yürümeyi öğrendiği an itibarıyla evde "çılğın" bir şekilde dolaştığı, her kapağı, her kapalı kutuyu açıp incelemeye meraklı olduğu belirtilmiştir. Dil ve motor gelişimi aşamalarından erken geçmiştir. Anne ve babası tarafından ileri derecede düşünme ve problem çözme yeteneğine sahip olduğu belirtilmiştir. Annesi, babası ve öğretmeni, Rüzgâr'ın bilim, uzay ve doğa temalarına takıntılı şekilde ilgi duyduğunu belirtmişlerdir.

Hem Rüzgâr'ın annesi İnci Hanım hem de babası Kerim Bey lise mezunu eğitim derecesine sahiptirler. Oturdıkları ev kendi evleridir ve baba Kerim Bey'in sosyal sigortası vardır. Rüzgâr'ın annesi İnci Hanım 24 yaşındadır. Dışarıda bir işte çalışmayıp, ev işleriyle ilgilenmektedir. Zaman zaman evde işlediği el işlerini çevredeki kermeslerde satarak ev giderlerine katkı sağlamaya çalışmaktadır. Zamanının çoğunluğunu evde geçirmektedir ve çok fazla sosyal destek aldığı bir çevresi yoktur. Kendi ailesi ve kardeşleri başka illerde oturduklarından ailesiyle senede birkaç kez görüşebilmektedir. İnci hanımın çocuğunun eğitimiyle ilgili destek alabildiği tek kişi çocuğunun okul öncesi kurumundaki öğretmeni Aysel Hanım'dır. Rüzgâr'ın babası Kerim Bey, 25 yaşındadır, teknikerdir ve aile dükkânında elektrik işleriyle ilgilenmektedir. Kerim Bey'in de İnci Hanım gibi iki kardeşi vardır. Kendisi kardeşlerin en büyüğüdür, aynı zamanda kazandığı para ile küçük kardeşini üniversitede okutmaktadır. Kerim Bey, elektrik işleriyle ilgilendiği işyerinde mesai saatlerinin dışında geçimlerini sağlamak üzere ekstra işlerde de çalışmaktadır. Yapılan görüşmelerde çocuğunun eğitimiyle annenin daha çok ilgilendiği, babanın çok fazla zaman ayıramadığı belirtilmiştir.

Rüzgâr'ın okul öncesi öğretmeni Aysel Hanım 31 yaşındadır. Üniversitenin dört yıllık okul öncesi eğitimi bölümünden mezundur ve Çocuk Gelişimi alanında yüksek lisansını yapmaya devam etmektedir. Kendisi 4 senedir aynı okul öncesi kurumunda görev yapmaktadır. Son bir senedir kurumun idari görevlerini de yapmaya başlamıştır. Rüzgâr'ın farklı gelişimini fark edip aileyi de bu konuda yönlendiren ilk kişidir. Yapılan görüşmelerde kendisinin de aynı yaşta bir oğlu olduğunu ve onda da farklı gelişimsel özellikler gördüğü için üstün yetenekliler konusuna normalden fazla ilgi duyduğunu belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada üstün potansiyelli 5 yaş 3 aylık bir çocuğun eş zamanlı olmayan gelişim örüntüsünü ortaya koyabilmek adına çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Örnek olay çalışması desenine veri toplama araçları açısından bakıldığında, araştırmacı tek bir olguya ya da varlığa (vaka) yoğunlaşarak o olguya ilişkin önemli faktörlerin etkileşimini ortaya çıkartmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla örnek olay çalışması analizinde veri toplama ya da veri analizi için tek bir yöntemle bağlı kalmak gerekmemektedir. Her ne kadar bazı teknikler diğerlerine göre daha fazla kullanılsa da anketten yüz yüze görüşmeye kadar veri toplama yöntemlerinin tümü örnek olay çalışmasında kullanılabilir (Merriam, 2009). Cresswell (2007, s.73)'e göre "örnek olay çalışması, araştırmacının sınırlı bir ya da birkaç sistemi (vakalar), pek çok kaynaktan (gözlemler, yüz yüze görüşmeler, görsel işitsel malzemeler, doküman ve raporlar) topladığı ayrıntılı ve derinlemesine verileri kullanarak zaman içinde keşfettiği ve vakayı betimleyerek vakayla ilgili temaları raporlaştırdığı" bir yaklaşımdır. Bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmada birden çok kaynaktan veri toplama yoluna gidilmiştir. Bu seçimin bir başka nedeni de alan yazında genelde üstün yetenekli çocukların gelişimlerinin anlaşılması ve tespit edilmesinde kullanılan araçların da örnek olay çalışmasında kullanılan araçlarla benzerlik göstermesidir ve bu ikinci sebeple de kullandığımız araştırma desenini destekler niteliktedir. Üstün yeteneğin anlaşılmasında hangi yöntemlerin, hangi sırada kullanıldığına kısaca baktığımızda da genellikle öncelikle anne babalar ve öğretmenlerden edinilen bilgilerin değerlendirilmesi, doğrudan çocuğun davranışlarının gözlemlenmesi, çocuğun yaratıcı ürünlerinin gözden geçirilmesi ve standart zekâ ve gelişim testlerinin uygulanması (Johnsen, 2005) şeklinde bir süreç ve veri toplama kaynağı kullanımı olduğu gözlemlenmektedir. Bu açıklamalara uygun olarak bu çalışmada kullanılan veri toplama yöntemleri temel olarak görüşmeler, gözlemler ve ölçek, test ve kontrol listeleri şeklinde organize edilmiştir. Veri toplama yöntemlerine ilişkin daha ayrıntılı bilgiler, aşağıda alt başlıklar halinde verilmiştir.

Görüşmeler. Süreçte öncelikle Rüzgâr'ın annesi ve babasıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış sorular kullanılmış olmasının nedeni, ailenin Rüzgâr'a ilişkin hem belli gelişim dönemlerindeki durumunu anlatabilmesine olanak verecek yapıdaki soruları sorabilmek hem de görüşme sırasında aileden alınabilecek her türlü ekstra bilgiye/anedota uygun ortamı sağlayacak esnekliğe sahip olabilmektir. Anne babalar özellikle okul öncesi dönem çocuklarının yetenekleri ve davranışlarıyla ilgili çok zengin sözel ve anekdota dayalı bilgiler verebilirler. Bu görüşmeler sırasında anne ve babasına, Rüzgâr'ın doğumundan itibaren gözlemledikleri gelişimsel farklılıklar sorulmuştur. Bebeklik döneminin önemli gelişimsel dönüm noktalarından olan emekleme, yürüme, konuşma gibi çeşitli gelişim noktalarına ne zaman ve nasıl geldiği sorulmuştur. Bunlar dışında sosyal-duygusal gelişimi, motor gelişimi, dil ve zihinsel gelişimine ışık tutacak yarı yapılandırılmış sorular vasıtasıyla aileden bilgiler toplanmıştır. Tüm bu sorular, çocuk gelişimi alan yazınında normal gelişim gösteren çocukların dört gelişim alanında (zihinsel, dil, sosyo-duygusal ve motor) belli yaşlarda gözlenmesi beklenen davranışların Rüzgâr'da hangi zamanda ve ne şekilde gözlemlendiği odağına dayalı olarak yapılandırılmıştır. Görüşme formunda her bir gelişim alanı için kritik olan dönemlere ilişkin toplam 16 soru yer almıştır. Sorulardan bazı örnekler şu şekildedir; "Rüzgâr ne zaman kendi başına oturdu? Rüzgâr ne zaman konuştu?" vb. Bunun dışında Rüzgâr'ın okul öncesi öğretmeni Aysel hanımla da yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmeniyle de Rüzgâr'ın okul ortamına uyumu, arkadaşlık ilişkileri, bireysel ve grup ortamlarındaki davranışları ve sosyal-duygusal gelişimi, motor gelişimi, dil ve zihinsel gelişimiyle ilişkili soruların yöneltildiği görüşmeler yapılmıştır.

Rüzgâr'ın ailesi ile gerçekleştirilen görüşmeler 2015 senesi içerisinde Mart, Nisan ve Mayıs ayları boyunca gerçekleştirilmiştir. Bu süreç içerisinde anne ve babasının katılımıyla 5 görüşme yapılmış, her bir

görüşme 45 dk. ile 65 dk. arasında sürmüştür. Aile ile yapılan görüşmeler sırasında özellikle Rüzgâr'ın görüşmede bulunmaması rica edilmiştir ve aile de bu konuda uyumlu davranmıştır. Rüzgâr'ın ailesi çocuklarındaki erken gelişmeleri gözlemleyerek kendiliklerinden danışmanlık istemiş bir aile değildir. Dolayısıyla direkt olarak çocuklarının üstün yetenekli olma potansiyellerini fark ederek çocuklarını aday göstermek yerine çocuklarının öğretmeni tarafından yönlendirilmişlerdir. İlk görüşme sonrasında aileden üstün yetenekli çocukların tipik özelliklerini içeren bir dereceleme ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Bu kontrol listesinin sonuçlarına göre Rüzgâr'ın gelişimsel olarak farklılıkları tüm bu süreç sırasında daha da belirginleşmeye başlayınca bu sefer aileyle bireysel görüşmeler yapılmaya devam edilmiştir. Bu görüşmeler sırasında çocuklarının belli becerilerde ilerleme kaydedip kaydetmediği sorularak daha derin bilgiler elde edilmiştir. Bu görüşmeler sırasında aileden Rüzgâr'ın başarılarını ve ilgilerini tanımlayan anekdota dayalı bilgiler edinilmiştir. Benzer şekilde okul öncesi öğretmeninden alınan bilgiler de Rüzgâr'ın gelişimsel durumunun netleştirilmesinde oldukça etkili olmuş, önemli bilgiler vermiştir.

Gözlemler. Bu araştırmada araştırmacı tarafından 5 yaş 3 aylık Rüzgâr'ın test uygulamaları sırasındaki genel davranışlarına ilişkin gözlemleri yapılmıştır. Bu gözlemler her bir testin uygulama süresi ile sınırlı şekilde gerçekleştirilmiştir. Örneğin Denver Gelişim Tarama Testi sırasında test süresi öncesi ve sonrası dâhil olmak üzere toplam gözlem süresi 25 dk. olarak gerçekleştirilmiştir. Gözlem sonuçları, test uygulamaları sırasında gözlemlenebilecek davranışlar olan dikkat süresi, testörle iletişimi, test uygulama sürecindeki uyumu gibi başlıklar altında toplanan bir gözlem kayıt formuna işlenmiştir. Test uygulamaları ve gözlemi Rüzgâr'ın devam ettiği anaokulundaki uyarılardan mümkün olduğunca arındırılmış okul psikoloğunun odasında gerçekleştirilmiştir. Ailenin Rüzgâr'ın genel davranışlarına ilişkin ev ortamındaki davranış gözlemleri de zihinsel, dil, sosyal-duygusal ve motor gelişim alanları başlıkları altında kaydedilmiştir. Aynı şekilde Rüzgâr'ın öğretmeninden de sınıf ortamında ve teneffüs zamanlarında hem sınıf içindeki performansı hem de sınıf içi ve dışındaki sosyal ilişkileri başlıkları altında doğal gözlem yapması istenmiş, daha sonra bu bilgiler birebir görüşmelerle öğretmeninden alınmıştır.

Ölçek ve testler. Bu analizde kullanılan bir başka aşama da kontrol listesi, ölçek ve test uygulamaları olmuştur. Kontrol listesi dışında tüm testler aile ve öğretmen görüşmeleri sonrasında uygulanmıştır. Bu araştırma için gerçekleştirilen ölçek, test ve kontrol listelerine ilişkin kısa bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Üstün Yetenek Derecelendirme Ölçeği. Rüzgâr'la ilgili öncelikle uygulanan araç, hem öğretmene hem de anne babasına verilen derecelendirme ölçeği idi.. Rüzgâr'ın anne ve babasıyla yapılan ilk görüşme sonrasında aileye evde baş başa doldurmaları amacıyla verildi ve bir hafta sonraki ikinci görüşmeye doldurulmuş şekilde getirmeleri rica edildi. Hem aile için hem de öğretmen için uygulanan derecelendirme ölçeği, Davis Joint Unified School District tarafından geliştirilmiş olan öğretmen ve aile aday gösterme formuna dayalı olarak araştırmacı tarafından Davis, Rimm ve Siegle (2011)'den uyarlanmıştır. Öğretmen dereceleme ölçeğinde toplam 36 madde bulunmaktadır. Bu maddeler kişisel (5 madde), ifade edici dil (4 madde), düşünme süreçleri (9 madde), üretkenlik ve çıktı (7 madde) akademik başarı (2 madde), liderlik (3) ve diğer özellikler (6 madde) başlıkları altında toplanmıştır ve maddeler "Çoğunlukla, Bazen ve Çok Az" şeklinde değerlendirilmektedir. Aile listesinde ise aynı başlıklarda toplam 24 madde yer almaktadır ve öğretmen formundaki gibi ailenin de bu maddeleri kendi çocuklarını düşünerek aynı derecelendirmeyi kullanarak işaretlemeleri istenmektedir.

Denver II Gelişimsel Tarama Testi. Çocuklarda gelişimin izlenmesi, normalden sapmaların erken tanınabilmesi için gelişimsel tarama testlerinin düzenli olarak kullanılması gereklidir. Denver II Gelişimsel Tarama Testi, performansa dayalı bir testtir ve çocuğa bireysel olarak uygulanmaktadır. Test, asıl olarak 0-6 yaş arasındaki çocuklarda gelişimsel riskleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Denver Gelişimsel Tarama Testi (Denver II) çocuklarda bulunabilecek gelişimsel sorunları yakalamada sağlık personeline yardımcı olması amacıyla ilk kez 1967 yılında yayınlanmıştır. İlk yayınlanışından sonra birçok ülkede uyarlanarak ve standardize edilerek kullanılmıştır. Bu test, 1981 yılında Türk kültürüne uyarlanan ve standardize edilen Denver Gelişimsel Tarama Testi'nin (DGTT) revize edilmiş biçimidir. Denver II, çocuğun işlevlerdeki becerisini yaşlıları ile karşılaştırır. Zekâ testi değil, gelişim tarama testidir ve gelecekteki zihinsel veya uyumsal yeteneği tahmin etmede kullanılamaz.

Bununla birlikte çocuğun yaşlarına göre durumunu ortaya koyduğundan üstün potansiyelli çocukları tanımamızda ve anlamamızda yardımcı olabilecek değerli bir bilgi kaynağıdır. Denver II Gelişim Tarama Testinde, Kişisel-Sosyal (insanlarla iletişim kurma, bireysel gereksinimlerini karşılayabilme), İnce motor-uyumsal (el-göz koordinasyonu, cisimleri kullanabilme, sorun çözme), Dil (işitme, anlama, dili kullanma) ve Kaba motor (oturma, yürüme, zıplama ve genel olarak koordinasyon yeteneği) alanlarında sorular bulunmaktadır (Denver, 2016).

Peabody Resim-Kelime Testi. Çocuklardaki alıcı dil gelişimini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Testin orijinal adı “Peabody Picture-Vocabulary Test”tir. İlk defa Dunn tarafından 1959 senesinde geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışması ise Katz, Önen, Demir, Uzunkaya ve Uludağ tarafından oluşturulmuş bir ekip sayesinde 1974 yılında gerçekleştirilmiştir (Öner, 1997). Testin güvenilirliği 0.71 ile 0.81 arasında, test tekrar güvenilirliği ise 0.52 ve 0.90 arasında değişmektedir (Özguven, 1998). Bu test genel olarak iki ile 12 yaş arasındaki çocukların sahip oldukları kelime bilgisini ölçmektedir. Performans testidir ve bireysel olarak uygulanır. Test her biri dört resimden oluşan 100 karttan ve ayrıca kayıt formundan oluşmaktadır. Çocuklardan, onlara gösterilen kartın üstündeki dört resimden soruları göstermesi istenir (Öner, 1997). Özel hazırlık gerektirmeyen bir test olup, testi uygulayacak kişinin testteki her kelimenin söylenişini bilmesi, testin verilmesine ait tüm bilgileri öğrenmesi gerekmektedir. Peabody Resim Kelime Testinin puanlamasında ham puan, tüm doğru yanıtların toplanmasıyla hesaplanır.

Tifaldi Dil Gelişim Testi. Ülkemiz için geniş yaş aralığına yönelik, alıcı dilin kelime bilgisini değerlendirebilecek özgün, güvenilir ve geçerli bir test ortaya koymak amacıyla Kazak-Berument ve Güven (2013) tarafından geliştirilmiştir. Tifaldi Türkçe dilini esas alan, uyarlama olmayan, özgün bir dil testidir. Testin içeriğinde Alıcı Dil Kelime Alt Testi için soyut ve somut şekilde ve farklı zorluklarda 242 kelime bulunmaktadır. Pilot verilerin elde edilmesi için Ankara ilinden 648 çocuğa, norm veriler için ise Türkiye bazında 61 ilden 3755 çocuğa ulaşılmıştır. Sonrasında pilot çalışmadan elde edilen verilere dayalı olarak madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği ve çeldirici uygunluğu analizleri yapılmış, işlerliği aynı/düşük maddeler atılarak, sonuç olarak test 157 kelimeye indirilmiştir. Norm bilgilerine üç parametrelili IRT madde analizleri BILOG-MG programıyla yapılmış ve sonuç olarak Alıcı Dil Kelime Alt Testi 2-12 yaş aralığında 104 madde ile kullanıma hazır hale getirilmiştir. Güvenilirlik çalışması sonunda test-tekrar test ve iç tutarlılık katsayılarının tüm örneklem ve her yaş grubu için hesaplandığında yüksek oldukları bulunmuştur. Alıcı Dil Kelime Alt Testi geçerlik çalışması amacıyla testin WISC-R genel, WISC-R sözel ve WISC-R performans, Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) t puanı ve AGTE dil bilişsel gelişim alt puanları ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu görülmüştür (Kazak-Berument ve Güven, 2013).

Akran Sosyometri Ölçeği. Sosyometrik teknikler, bir grup içerisinde bulunan bireyler arasındaki toplumsal ilişkileri inceleyip ortaya çıkarmaya yarayan tekniklerdir. Sosyometrik tekniklerin, okullardaki sınıf-içi toplumsal yapıyı incelemede ve özellikle çocuklar arasındaki arkadaşlık ilişkilerini belirlemede önemli bir yeri vardır (MEB, 2016). Benzer şekilde üstün yetenekli çocukların hem tespit edilmesinde hem de içinde buldukları sosyal grup içindeki ilişkilerinin belirlenmesinde sosyometri yönteminden yararlanılabilir (Sutherland, 2012). Bu çalışmada da özellikle Rüzgâr’ın sosyo-duygusal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri konusundaki durumunun netlik kazanması konusunda ihtiyaç oluştuğundan okul öncesi öğretmeni vasıtasıyla sınıfta bulunan çocuklarla sosyometri uygulaması yapılmıştır. Çocukların yaşlarının küçük olması, okuma yazma bilmiyor olmaları ve sürecin yetişkin denetiminde etik ve pedagojik kurallara uygun sürdürülmesi amacıyla Rüzgâr’ın öğretmeni Aysel hanıma öncelikle bu teknik tanıtılmış, uygularken dikkat edilmesi gereken kurallar- örneğin soruların çocuklara soruluş biçimi, cevapların gizliliğinin önemi vb. detaylarıyla açıklanmış uygulama sırasında da ilk uygulamalar araştırmacı danışmanlığında gerçekleştirilmiştir. Daha sonrasında öğretmenden farklı günlerde serbest oyun zamanlarında sınıfındaki öğrencilerle tek tek sohbetler ederek ve bu yaş grubuna uygun sorular sorarak (Örneğin; Eğer sınıftan biriyle sohbet etmek isteseydin, bu kim olurdu? Sınıfta puzzle yapmak için birinden yardım isteseydin bu kim olurdu? Sayı sayarken yardıma ihtiyacın olsaydı, kimden yardım isterdin? vb.) sınıf içindeki sosyal iklim konusunda bilgi edinmek amaçlanmıştır.

Stanford-Binet Zekâ Testi. Asıl ismi, “Stanford-Binet Intelligence Scale”dir. A. Binet, T. Simon, L. M. Terman ve M.A. Merrill tarafından 1960 yılında geliştirilen testin Türkçe’ye uyarlanması Uğurel-Şemin (1987) tarafından yapılmıştır. Test, 2-18 yaş aralığındaki çocuk ve ergenlere uygulanabilmektedir ve çocukların bilişsel gelişimlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek sözel ve performans bölümlerinden oluşmaktadır ve her iki bölümün kendine özgü alt ölçekleri bulunmaktadır. Küçük yaşlarda performans maddelerinin sayısı daha fazlayken, artan yaşla birlikte sözel maddelerin sayısı da artmaktadır. İki ile beş yaş arasında alt ölçekler 6’şar ay arayla, 5-14 yaş arası alt ölçekler ise birer yıllık aralarla düzenlenmiştir. (Uğurel-Şemin, 1987).

Veri Toplama ve Analizi

Öncelikle Rüzgâr’ın annesi ve babasıyla bir ön görüşme gerçekleştirilmiştir. İlk görüşme ve sonraki görüşmeler araştırmacının ofisinde gerçekleştirilmiş, Rüzgâr’a uygulanan testler ise kendini rahat ve güvende hissetmesi açısından okul ortamında gerçekleştirilmiştir. Aileyle yapılan görüşmeler ve Rüzgâr’a uygulanan testler 3 aylık bir zaman zarfına yayılacak şekilde tamamlanmıştır. Rüzgâr’ın test performansının etkilenmemesi için aynı gün içinde iki farklı test uygulanmamış, farklı günlere yayılmıştır. Rüzgâr’a uygulanan test ve ölçekler araştırmacı tarafından uygulanmış, zekâ testi uygulaması için test uygulama sertifikası olan ve üstün yetenekli çocuklarla çalışan psikoloji alanındaki akademisyen uzmandan destek alınmıştır.

Bulgular

Nitel bir örnek olay çalışması şeklinde kurgulanan bu araştırmanın bulgular kısmında 5 yaş 3 aylık olan üstün potansiyelli bir çocukta görülen eş zamanlı olmayan gelişim tablosu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu süreçte gerçekleştirilen aile ve öğretmen görüşmeleri, gözlemler ve uygulanan test ve ölçeklere ilişkin bilgiler bahsedilen sırayla bulgular kısmında paylaşılacaktır.

Aile Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Annesi, Rüzgâr’ın düşünce süreçlerinin diğer çocuklardan farklı olduğunu belirtmiştir. Rüzgâr’ın bir cevap ile hiçbir zaman yetinmediğini, hep daha fazla bilmek istediğini aktarmıştır. Annesi sıklıkla kendisini Rüzgâr’ın iyi eğitilmesi ve hak ettiği eğitime ulaşması için yetersiz hissettiğini, onun sorularına yeterli açıklamaları verebilecek kadar zeki olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Ailelerinde daha önce kimsenin üstün yetenekli olarak tanılanmadığını, lise eğitiminden fazlasını da tamamlamadığını aktarmıştır.

Okul Öncesi Öğretmeni ile Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Rüzgâr, değerlendirmeler yapılıyor iken bir yıl süredir anaokuluna devam etmekteydi. Öğretmeni onun parlak bir çocuk olduğunu fakat sınıfta diğer çocuklarla geçinemeyen, onlara patronluk taslayan bir tavır sergilediğini söylemiştir. Rüzgâr’ın okul öncesi öğretmeni onun okulda davranış problemleri olduğunu aktarmış, diğer çocukların oyunlarına karıştığını, onlara daha karmaşık oyunlar sunmaya çalıştığını fakat reddedilince de öfkesini kontrol edemediğini belirtmiştir. Bu tarz sosyal durumlarda dışlanmışlık yaşadığında önce çok şiddetli mutsuzluk ve öfke gösterdiğini, daha sonra kendi içine kapanarak çok fazla gündüz rüyası benzeri durumlar yaşadığından bahsetmiştir. Rüzgâr’ın kendi yaşlılarından çok okuldaki diğer öğretmenler, okul idarecileri, okul çalışanları gibi yaş ve deneyim olarak daha büyük insanlarla çok rahat iletişim kurduğunu fakat yaşlılarına geldiğinde aynı sosyal iletişimi yakalayamadığını paylaşmıştır. Yaşlılarıyla birlikte olduğu ortamlarda çok da iyi olmadığı sosyal ilişkileri çözmek, oyun kurallarına uymak, söz kesmek ve bilmediği konularda dahi bildiğini söyleyip bunda ısrarcı olmak gibi özellikleri olduğu belirtilmiştir.

Çocuk Gözleminde Elde Edilen Bulgular

Rüzgâr ile genel olarak ilgileri, merakları, sosyal iletişimi vb. konularda bilgi edinmek için araştırmacı tarafından kısa süreli görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde başlangıçta çekingen olduğu görülse de ilgilendiği konular üzerine sorulan soruları cevaplama ve bildiklerini aktarma konusunda istekli ve hevesli olduğu, yetişkinle kurduğu iletişimde oldukça akıcı olduğu görülmüştür. Bu ilk görüşmelerin devamında kendisine uygulanan testler sırasında son derece uyumlu davranmıştır. Test uygulamaları sırasında tutarlı bir şekilde öz düzenleme göstererek,

alışılmışın ötesinde bir dikkat süresi sergilemiştir. Uzun bir dikkat süresi, karşısındakini memnun etmek için hevesli bir duygu durumu göstermiştir. Test başlangıçlarında, sohbetler sırasında ve uygulamalar bittikten sonra ayrılma aşamalarında ona sorulan soruları cevaplamak ve verilen işleri tamamlamak için tutarlı bir çaba sergilediği gözlemlenmiştir. Birebir etkileşimde oldukça rahat olduğu gözlemlenen Rüzgâr'ın sosyal ortamlarda arkadaşlarıyla yaptıkları veya en iyi arkadaşının kim olduğu gibi soruları cevaplarken aynı istekliliği sergilemediği ve dikkatini başka konulara kaydıracağı gözlemlenmiştir.

Testler, Ölçekler ve Gelişim Envanterlerinden Elde Edilen Bulgular

Üstün Yetenek Derecelendirme Ölçeği. Rüzgâr'ın ailesi ve öğretmeni tarafından doldurulan ölçekte hem öğretmen hem de ailesinin, maddelerin %70 den fazlasını "Çoğunlukla" şeklinde işaretlediği görülmüştür. Bu da Rüzgâr'ın üstün yetenekli çocuklarda var olan ve gözlemlenebilen pek çok davranışsal özelliği sıklıkla sergilediğini ortaya koymuştur. Rüzgârın özellikle ifade edici dil ve düşünme süreçleri başlıkları altındaki tüm maddelerin "Çoğunlukla" şeklinde işaretlendiği görülmüştür. Bu aşamadan sonra Rüzgâr'la ilgili diğer test ve ölçek uygulama aşamalarına geçilebilmiştir.

Tifaldi dil gelişimi testi. Beş yaş üç aylık Rüzgâr'ın Tifaldi alıcı dil alt test standart puanı 128; yaş eşdeğeri 8 yaş 6 ay olarak saptanmıştır. Rüzgâr'ın Tifaldi ifade edici dil alt test standart puan karşılığı ise norm değerlerinin çok fazla üzerine çıkmış olduğu için tespit edilememiştir; yaş eşdeğeri ise 12 yaş ve üstü olarak saptanmıştır.

Peabody resim-kelime testi. Rüzgâr, Peabody resim kelime testinde sunulan 100 kartın üzerinde kendisine sorulan tüm kelimelerin hepsini de bilmiş ve testi sonuna kadar büyük bir dikkat ve uyumlu davranış ile tamamlamıştır. Sonuç olarak, 5 yaş 3 aylık Rüzgâr Peabody Resim Kelime Testi sonuçlarına göre alıcı dilde 12 yaş özelliklerini sergilediği gözlemlenmiştir. Hatta test bittikten sonra araştırmacıya daha da devam etmesini istediğini, çok keyif aldığını paylaşmıştır. Test uygulamasından çıkarken, kendi kurguladığı bir kelime oyunu olduğunu, bir dahaki sefere bu oyunu getirip araştırmacıya bu sefer onun sorular soracağını söylemiştir.

Denver II gelişim tarama testi. Rüzgâr'a, annesi eşliğinde araştırmacı tarafından Denver II Gelişim Tarama Testi uygulanmıştır. Rüzgâr test sırasında sırasıyla Kişisel-Sosyal, İnce Motor, Dil ve Kaba Motor testlerinin tamamını başarıyla bitirmiştir. Beş yaş 3 aylık olan Rüzgâr, bu test sonucunda yaşından daha üst seviyede performans göstererek kişisel sosyal ve ince motor başlığı altındaki birer madde haricinde tüm maddeleri tamamlamış ve 6 yaş seviyesinde son bulan testin son sorusuna kadar başarıyla ilerlemiştir. Tüm test boyunca devam eden test davranışları gözlemlendiğinde, başlangıçta biraz kaygı göstermiş olsa da test süresince ortama ve uygulayıcıya alışarak testin kalan zamanında uyumlu davranışlar gösterdiği gözlemlenmiştir.

Akran sosyometri ölçeği. Rüzgâr'ın öğretmeni Aysel hanıma verilen danışmanlık sonucu sınıfta bulunan 13 öğrenci ile öncelikle araştırmacı mentörlüğünde, sonrasında ise öğretmen kendisi sınıfında bulunan çocuklarla birebir görüşmeler yapıp daha önce örnekleri verilmiş olan tarzda 8 soru yönelmiştir. Bu sorulardan toplanan cevaplara göre çocuklar genel olarak sınıf içi iletişim örüntüleri konusunda bilgiler vermişler, bu bilgiler içerisinden Rüzgâr'ın sosyal ilişkileri hakkında da bilgiler edinilmiştir. Buna göre çocuklar sosyal bir problem çözmek veya sosyal ilişki kurmak, sohbet etmek gibi durumlarda başvuracakları arkadaşları olarak Rüzgâr'ın adını vermemekle birlikte, çözmeye çalıştıkları bir soru, ezberleyemedikleri, hatırlayamadıkları bir bilgi vb. olduğunda Rüzgâr'ın bu tarz görevler için uygun bir aday olabileceğini belirtmişlerdir.

Stanford-Binet zekâ testi. Stanford-Binet Zekâ Testinin uygulaması sonucunda Rüzgâr'ın aşağıda detaylı şekilde aktarılmış olan alt testlerin tümünde de takvim yaşından 2 yaş ila 3 yaş üstte çıktığı görülmüştür. İlk olarak Sözel Akıl Yürütme bölümüne ilişkin, "Sözcük bilgisinin, dil gelişiminin ve sözel akıcılık" yeteneklerinin yaşlılarından 2 yaş ileride olduğu saptanmıştır. Muhakeme, akıl yürütme, pratik bilgi, soyut düşünme, bilgilerini organize etme becerisinin, neden sonuç ilişkisi kurma gücünün ve eleştiri yeteneğinin, sözel soyut düşünme kapasitesinin, bilgileri depolama ve çağrıldığında yeniden gruplama ile bilgileri kullanma becerisinin yaşlılarından 3 yaş üzerinde bir gelişim gösterdiği anlaşılmıştır. Soyut/Görsel Akıl Yürütme Bölümü

kısımında, dikkat, çevresel uyarıcıları algılama kapasitesi ile çevreye ve ayrıntılara duyulan ilginin, ayrıca Niceliksel Yargılama Bölümünde de, dikkatini bir probleme yönlendirebilmede, algı hızında, deneme-yanılma yöntemini kullanma becerisinde ve sayısal kavramlar üzerinde akıl yürütebilme becerisinde yaşitlarının 2 yaş üzerinde gelişim gösterdiği anlaşılmıştır. Kısa Süreli Bellek Bölümünde ise sözel bellek kullanımı, dikkat yoğunlaştırma, görme belleği gücü, çağrışımsal düşünebilme, kategorilere koyma ve genelleme becerileri ile yeni bir görevi öğrenebilme kapasitesinin yaşitlarından 2 yaş üstte olduğu görülmüş, görsel uyarınları anımsama ve yoğunlaşma ile görsel algı-motor koordinasyon yeteneklerinin yaş düzeyine göre bir yaş üzerinde olduğu kaydedilmiştir. Sonuç olarak Rüzgâr'a uygulanan Stanford-Binet Zekâ Testi sonucunda kendisinin "Üstün Düzeyde Zekâ" zihinsel performansına sahip olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Üstün yetenekli çocukların çoğunluğunda görülen hatta bazı kaynaklara göre üstün yetenekli olma durumunu tanımlayan en önemli kavramlardan olan "üstün yeteneklilerdeki eş zamanlı olmayan gelişim" konusu bu alanda çalışan uzmanlar, öğretmenler ve ayrıca aileler tarafından ivedilikle fark edilmesi ve üzerinde çalışmalar yapılması gereken konulardan birisidir. Üstün yeteneklilerle ilgili en çok bilinen önyargılardan olan "Üstün yetenekli kişi her alanda üstündür" düşüncesiyle hareket etmenin, bu grup çocuğa akademik ve sosyal-duygusal anlamda pek çok sorun yaşatacağı ortadadır. Bu sorunları önceden görerek üstün yeteneklilerdeki eş zamanlı olmayan gelişim durumu, bu çalışmada 5 yaş 3 aylık üstün potansiyelli bir erkek çocuk olan Rüzgâr örneği üzerinden gidilerek analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu analiz sırasında hem Rüzgâr'la hem annesi ve babasıyla hem de okul öncesi öğretmeniyle görüşmeler yapılmış, Rüzgâr'a ilişkin anekdota dayalı bilgiler elde edilmiş, aile ve öğretmene kontrol listeleri verilmiştir. Bunlardan elde edilen bilgiler ışığında bir sonraki aşamada daha net bilgiler elde etmek adına Rüzgâr'ın yaşı ve ayrıca pedagojik yaklaşım gereği, fiziksel ve psikolojik olarak rahat olduğu zamanlarda çeşitli testler (Tifaldi Dil Gelişim Testi, Peabody Resim-Kelime Testi, Denver Gelişim Tarama Testi, Stanford-Binet Zekâ Testi) uygulanmış, aynı zamanda okul öncesi öğretmene destek olunarak uzun vadeye yayılmış şekilde sınıf içinde sosyometri uygulaması gerçekleştirilmiş ve ilgili bilgiler toplanmıştır. Tüm bu değerlendirmeler sonucunda, Rüzgâr'ın dil gelişiminde ve zihinsel gelişimde, becerilerinin çok üstün olduğu, bununla birlikte bu alanlardaki hızlı gelişimi sonucu ortaya çıkan durumlar nedeniyle akranlarıyla sosyal ve duygusal anlamda sorunlar yaşadığı net bir şekilde ortaya konmuştur. Gerçekleştirilen bu değerlendirme süreci sonunda Rüzgâr'ın üstün yetenekli çocuklara özgü eş zamanlı olmayan gelişimi özellikle sosyo-duygusal gelişim alanında gösterdiği netlik kazanmıştır.

Daha önce de aktarıldığı gibi üstün yetenekli çocuklardaki eş zamanlı olmayan gelişim, onların hayatlarının önemli bir parçasıdır ve neredeyse üstün yetenekli olmayı tanımlayacak kadar güçlü bir kanıttır (Adler, 2006; Kokot, 1999; Morelock, 1996; NAGC, 2016; Strip ve Hirsch, 2000; Terassier, 1985). Çoğu kaynak, üstün yetenekli çocukların zihinsel gelişimleri açısından akranlarından önde olmalarına karşın sosyal-duygusal ve/veya fiziksel gelişimde bu durumu gösteremeyebilecekleri durumundan bahsetmiştir (Kearney, 1992; Lovecky, 1998; Morelock ve Morrison, 1999; Porter, 1999; Silverman, 1994, 1997, 2002). Rüzgâr örneğinde karşımıza çıkan tablodaki eş zamanlı olmayan gelişim de sosyal-duygusal gelişim alanında karşımıza çıkmıştır. Burada tartışılması gereken önemli bir nokta aslında Rüzgâr'ın sosyal ortamlarda gösterdiği kızgınlık, sosyal uyum sorunu veya arkadaşlarına patronluk taslama gibi konuların, onun sosyal-duygusal anlamdaki yetersizliği odaklı olmadığıdır. Bu tarz hayal kırıklıklarının sürekli tekrarlanması durumu ise bu davranışların da zamanla yerleşmesine sebep olacağı düşünülebilir. Tahmin edileceği gibi bir çocuk üstün yetenekli de olsa sonuç olarak çocuktur ve bir çocuğun sahip olmak isteyeceği arkadaşlar, sosyal etkileşimler ve oyunlara ihtiyaç duymaktadır. Gerçekte olan ile hayal ettikleri arasındaki mesafe arttıkça bu durum üstün yetenekli çocuklarda ilerleyen zamanlarda kalıcı duygusal sıkıntılara da yol açabilmektedir (Saranlı ve Metin, 2011). Dolayısıyla, sosyal-duygusal anlamda zorluklar yaşadığı görülen üstün yetenekli çocuklara destek olma aşamasında hem kendilerini hem de çevrelerindeki dünyayı nasıl algıladıkları konusunda gerçekçi ve olumlu bir algıya sahip olmaları sağlanmalıdır. Bu destek ailesi ve öğretmenlerinden alındıktan sonra onlara uygun bireyselleştirilmiş Eğitim

Programları hazırlama aşamasına geçilerek daha sağlam adımlarla ihtiyaçları olan ortamlar yaratılabilecektir (Adler, 2006; Silverman, 2002; Terassier, 1985).

Öneriler

Örnek olay çalışması boyunca gerçekleştirilen analizlerin sonuçları, Rüzgâr'ın durumunun net bir şekilde anlaşılabilmesini ve ona uygun eğitim ve sosyal ortamların yaratılabilmesini sağlamada ipuçları sağlamaktadır. Bu ipuçlarından faydalanarak hem Rüzgâr hem de eş zamanlı olmayan gelişim gösteren üstün yetenekli çocuklar için geliştirilebilecek erken müdahale yollarına ilişkin çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Rüzgâr'a ilişkin yapılan değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan ve bu çalışmanın sonucunda öneri niteliğinde sunulabilecek en önemli ilk konu, zaman geçirilmeden eş zamanlı olmayan gelişim gösteren bu tarz üstün yetenekli çocuklara özgü 'Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı' (BEP) hazırlanmasının gerekliliğidir. Aynı, özel gereksinimli çocuklar gibi üstün yetenekli çocukların da BEP programlarından yararlanmasının sağlanması, bu şekilde erken müdahale sistemlerinin çocukla ilgili bilgiler netleştikten sonra zaman geçirilmeden uygulamaya konulması açısından çok önemlidir. Rüzgâr'a özgü hazırlanacak bir BEP planında katılımcılar elbette ki, ailesi, öğretmeni ve alan uzmanları olmalı, bu ekip tarafından onun özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Rüzgâr'ın ailesine, onun için hazırlanan BEP'na destek olmalarının ne kadar önemli olduğu açıkça anlatılmalıdır. Daha sonrasında gerçekleştirilebilecek bir başka öneri, ailesine ve öğretmene üstün yetenekli çocukların özellikleri, ihtiyaçları ve özel durumlarına yönelik olarak birebir eğitim verilmesi olabilir. Bu yolla yani aile eğitimi ve öğretmen eğitimi yoluyla ikinci ve çok önemli bir erken müdahale adımı daha atılmış olacaktır. Rüzgâr'ın ailesine evde, öğretmene de okulda Rüzgâr'a davranış biçimleri, sorunları nasıl çözebilecekleri konusunda destek verilmelidir. Hem aile hem de çevresindekilere, BEP ekibini oluşturan diğer kişiler tarafından tutarlı şekilde ara görüşmeler yapılarak danışmanlık verilmeye devam edilmesi önerilebilir.

Bunlar dışında Rüzgâr'ın kendi akranlarıyla ve onunla ilgilenen yetişkinlerle arasındaki sosyal ilişkilerin kalitesini artırmak için çeşitli erken müdahale önlemleri alınabilir (ev, sınıf, okul, toplum vb.). Örneğin, okul öncesi dönemde bulunan üstün yetenekli bir çocuk olan Rüzgâr için yapılabilecek sosyal müdahalelerin başında kişiler arasındaki uygun etkileşimlerin geliştirilmesi ve uygun olmayanların tespit edilerek değiştirilmesi gelebilir. Bunun için öncelikle, Rüzgâr'ın hangi konularda ve hangi kişilerle sosyal iletişim sıkıntıları yaşadığı çeşitli gözlemler ve görüşmeler sayesinde tespit edilebilir. Bu tespit sırasında daha önceki süreçte elde edilmiş bilgilerden de mutlaka yararlanılmalıdır. Örneğin, Rüzgâr'a ilişkin elimizdeki bilgiler arasında, genellikle çok da iyi olmadığı sosyal ilişkileri çözmek, oyun kurallarına uymak, söz kesmek ve bilmediği konularda dahi bildiğini söyleyip bunda ısrarcı olmak gibi özelliklerinin olduğu görülmüştü. Bu gözlemlerin netlik kazanması, bu davranışları tetikleyenlerin neler olduğunun ve sıklıklarının nasıl olduğunun anlaşılması, Rüzgâr'a verilecek desteğin doğru şekilde biçimlendirilmesinde önem kazanacaktır. Rüzgâr'ın hayatında oldukça önemli bir yere sahip olan öğretmenin de yapabileceği pek çok destek bulunmaktadır. Örneğin öğretmeni tarafından sosyal beceri içerikli ve çeşitli sosyal ilişki stratejilerini içeren öyküler, hikâyeler, küçük drama çalışmaları, öğretmeni tarafından günlük tecrübelerle dâhil edilebilir. Yine öğretmeni tarafından, hem sınıftaki tüm öğrenciler arasında hem de okuldaki yetişkinler arasında fikirlerin ifade edilmesi ve duyguların dile getirilmesi için çeşitli ortamlar yaratılarak sadece Rüzgâr'ın değil, diğerlerinin de sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi sağlanabilir.

Bir başka öneri, Rüzgâr'ın duygularının ve kişilik özelliklerinin hem ailesi hem öğretmeni tarafından farkına varılması için daha çok çaba harcanması olabilir. Bunun için de aile ve öğretmen eğitimleri sırasında Rüzgâr için yapılan değerlendirmelerin sonuçları ekipte bulunan diğer yetişkinlerle açık bir şekilde paylaşılmalıdır. Bunlar dışında ailesinden, okul müfredatını ve öğrenmeyi destekleyici yardımlar da istenebilir. Bu sayede ailenin kendisini Rüzgâr'ın eğitimiyle ve onun desteklenmesiyle ilgili yetersiz hissetmesi durumu da azaltılmış olacaktır. Çünkü bu süreçte Rüzgâr'ın her zaman yanında olacak olan kişiler olan ailesinin kendilerini bu tarz bir çocuğu yetiştirme konusunda yeterli görebilmeleri oldukça önemlidir. Aile de hem kendilerinin hem de sınıflarındaki diğer ailelerin aile katılımı için yapabileceklerini görmeyi sağlayan bir aile listesi hazırlayabilirler. Örneğin, listeye ismini yazdıran aileler çocuklara alan gezilerinde, aile eğitimleri ve toplantıları düzenlenmesinde, sınıf etkinliklerine yardım etmede ve ilginç eğitsel materyaller bulmada yardımcı olabilirler. Böylece hem

Rüzgâr'ın hem de sınıftaki diğer çocukların aileleri sürece dâhil edilmiş ve tüm sınıf için faydalı olabilecek bir zenginleştirme yöntemi hayata geçirilmiş olacaktır.

Zenginleştirme yönteminin sınıfta kullanımı, hem sınıftaki diğer çocuklar hem de Rüzgâr için yeni öğrenme deneyimlerini de beraberinde getirecektir. Bunun için hem Rüzgâr'ın hem de diğer çocukların hayal gücünü ve yaratıcılığını destekleyecek daha fazla materyal ve malzeme çeşidi sınıfa getirilebilir, böylece eğitim ortamının hem Rüzgâr hem de diğer çocuklar için daha da zenginleştirilmesi sağlanabilecektir. Sınıftaki tüm çocukların eğitimlerini ve gelişimlerini olumlu anlamda etkileyecek zenginleştirme gibi yöntemlerin kullanımı sayesinde diğer çocuklarda ve ailelerinde oluşabilecek Rüzgâr'a özel muamele yapıldığı önyargısının da önüne geçilmiş olunacaktır. Bunlar dışında Rüzgâr'ın okulunda yine hem Rüzgâr hem de diğer çocuklar için önemli bir öğrenme kazanımı olacak olan işbirlikli öğrenmeyi destekleyecek küçük grup aktiviteleri daha çok düzenlenmeye başlanabilir. Bu sayede hem Rüzgâr'ın başka çocukların bakış açılarını görüp daha güvenli bir ortamda sosyal becerilerini geliştirebilmek için ortamı olmuş, hem de diğer çocukların da grup halinde işbirlikli şekilde çalışmayı öğrenme konusunda deneyimi artmış olacaktır.

Bir başka öneri de hem evde hem de okul ortamında zihinsel olarak Rüzgârı uyarabilecek yetişkinlerin çocuğun hayatına dâhil edilmesidir. Bu sayede hem bilgi açısından daha zengin bir ortam oluşturulmuş, hem de daha fazla sosyal ortam ve ilişki çeşidiyle tecrübe kazanılmış olacaktır. Rüzgâr'a ailesi ve öğretmeni tarafından her gün karşılaşılabilecek sosyal durumların konuşulmasını sağlayacak hikâyeler okunabilir, bunlar birlikte karşılıklı şekilde Rüzgârla tartışılabilir. Son olarak, hem yaşlılarıyla, hem de kontrollü ortamlarda daha büyük çocuklarla daha fazla sosyal etkileşime girebileceği çeşitli sosyal fırsatlar ve etkileşim modelleri sağlanması önerilebilir.

Eş zamanlı olmayan gelişim kavramı, üstün yetenekli çocukların eğitimleri ve gelişimleriyle ilgilenen kişiler tarafından bilinmesi gereken en önemli kavramlardan birisidir. Bu durumu tespit etmeye, bu durumu yaşayan çocuklar için BEP geliştirmeye ve alınması gereken önlemlere hâkim olan yetişkinlerin, üstün yetenekli çocukların hayatında çok büyük farklar yaratacağı ortadadır. Bu çalışmada 5 yaş 3 aylık Rüzgâr'ın eş zamanlı olmayan gelişim örüntüsünü ortaya koyma ve sonrasında yapılabilecekler konusunda çeşitli öneriler getirme vasıtasıyla bu kavramın üstün yetenekli çocuklar açısından ne kadar önemli olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Örnek olay çalışması yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada doğal olarak tek bir örnek üzerinden çoğu üstün yetenekli çocuğun yaşadığı bilinen eş zamanlı olmayan gelişim örüntüsü anlaşılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte bu örüntünün farklı üstün yetenekli çocuklarda farklı şekillerde görülebileceği de hiçbir zaman akıllardan çıkarılmamalıdır. Üstün yetenekli çocuklarda görülen eş zamanlı olmayan gelişim kavramının, bu konuyla ilgilenen araştırmacılar tarafından bundan sonraki çalışmalarda çeşitli şekillerde ele alınması önerilmektedir. Örneğin, eş zamanlı olmayan gelişimi erken fark etme ve erken müdahale etmede kullanılabilecek çeşitli tarama yöntemleri veya küçük yaşta üstün yetenekli çocukların gelişim alanlarındaki farklılıklara yönelik zenginleştirilmiş etkinlikler geliştirme gibi konular bu alanda ihtiyaç duyulan ve ileride üzerinde araştırmalar yapılabilecek önemli konulardandır. Bunlar dışında çocuklarındaki eş zamanlı olmayan gelişimle başa çıkma konusunda ailelere verilecek eğitimlerin geliştirilmesi de halen ele alınmamış konulardan bir başkasıdır. Öğretmenlerin öğrencilerindeki farklı gelişimleri doğru yorumlamaları konusunda öğretmenlere rehberlik edecek programlar geliştirilmesi ve etkilerinin araştırılması da bu alanda ihtiyaç duyulan bir başka önemli araştırma konusudur.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıklarından bahsedilmesi gerekli görülmüştür. Çalışmanın uygulama süresi test, ölçek ve gözlemlerin yapıldığı süre ile sınırlıdır. Bunun dışında eş zamanlı olmayan gelişimin farklı üstün yetenekli çocuklarda aynı bu örnek olaydaki gibi ortaya çıkmayabileceği, dolayısıyla örnek olay çalışmasının sınırlılıkları da göz önünde tutulmalıdır. Uygulama araçlarından derecelendirme ölçeği kapsam geçerliği sonrasında kullanılmış olması da bir başka sınırlılıktır.

Eş zamanlı olmayan gelişim üstün yetenekli çocuklarda eğitimeiler, aileler ve çocukla ilgilenen uzmanlar tarafından özellikle göz önünde bulundurulması gereken çok önemli bir konudur. Üstün yetenekli çocukları her

alanda üstün olarak nitelendirerek, onları mükemmel çocuk kalıbına sokmaya çalışmak, onlara yarardan çok zarar getirecek ve var olan potansiyellerini kullanmalarını engelleyecektir. Üstün yetenekli çocukların her türlü üstün becerilerinin dışında aslında temelde çocuk oldukları unutulmamalıdır. Herkesin sahip olması gereken hata yapma hakkı, bazı şeyleri de becerememe hakkı, her konuda üstün olmama hakkı gibi aslında onları rahatlatan, sonrasında da onları daha rahat keşfetmeye ve öğrenmeye yönlendiren hakları sonuna kadar savunulmalıdır. Üretken ve çevresine faydalı üstün yetenekliler kadar, mutlu, hayatla barışık ve kendini olgunlukla kabul etmiş üstün yetenekli çocuklar yetiştirebilmek de önemli olmalıdır.

Kaynaklar

- Adler, D. A. (2006). *The effects of participating in support groups focusing on parenting gifted children* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/pg_10?0:NO:10:P10_ACCESSION_NUM:kent1161881173
- Ataman, A. (2003). Özel eğitim/sorunlar, yaklaşımlar, öneriler: Üstün yetenekli/zekâlı çocuk ile yaşamak. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 4(39), 17-20.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA; Sage.
- Dağlıoğlu, E. (2004). *Okul öncesi çağıdaki üstün yetenekli çocukların eğitimleri*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. ustunyeteneklicocuk.org/bildiri.doc internet adresinden elde edilmiştir.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th edition). New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Denver (2016). *Denver gelişim testi*. <http://www.gcn.org.tr/tr/denver-ii-test> adresinden elde edilmiştir.
- Johnsen, S. K. (2005). Identifying gifted students: A step-by-step guide. In F. A. Karnes & K. R. Stephens (Eds.), *Practical strategies series in gifted education* (pp. 6-20). Waxo, TX: Prufrock Press.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Kaya, F. (2015). Öğretmenlerin üstün zekâ kavramı ve üstün zekâlı öğrencilerin özel gereksinimleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 59-74.
- Kazak-Berument, S., & Güven, A. G. (2013). Türkçe ifade edici ve alıcı dil (TİFALDİ) testi: Alıcı dil kelime alt testi standardizasyon ve güvenilirlik-geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(3), 192-201.
- Kearney, K. (1992). Life in the asynchronous family. *Understanding Our Gifted*, 4(6), 8-12.
- Kokot, S. (1999). *Help! Our child is gifted: Guidelines for parents*. Lyttelton, South Africa: Radford House Publications.
- Leana-Taşçılar, M. Z., Özyaprak, M., Gücyeter, Ş., Kanlı, E., & Camcı-Erdoğan, S. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliğin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (21), 31-45.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: Üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum*. Ankara: Nobel Yayın.
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 29-50). Denver, CO: Love Publication.
- Lovecky, D. V. (1998). Spiritual sensitivity in gifted children. *Roeper Review*, 20(3), 178-183.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Sosyometri*. mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/38/03/.../2012.../21024844_sosyometri.doc adresinden elde edilmiştir.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Morelock, M. J. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*, 19(1), 4-12.
- Morelock, M. J., & Morrison, K. (1999). Differentiating 'developmentally appropriate': The multidimensional curriculum model for young gifted children. *Roeper Review*, 21(3), 195-200.
- National Association for Gifted Children. (2016). Asynchronous development. <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/social-emotional-issues/asynchronous-development> adresinden elde edilmiştir.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler: Bir başvuru kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Özgüven, İ. E. (1998). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Basımevi.
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-163.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36-58.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-37). Waco, TX: Prufrock Press.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strip, C.A., & Hirsch, G. (2000). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Sutherland, M. (2008). *Developing the gifted and talented young learner*. London: Sage.
- Sutherland, M. (2012). *Gifted and talented in the early years: Practical activities for children aged 3 to 6* (2nd ed.). London: Sage.
- Terrasier, J. C. (1985) Dyssynchrony: Uneven development. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children: Perspectives on development and education* (pp. 265-274). Great Britain: John Wiley and Sons.
- Tortop, H. S., & Eker, C. (2014). Üstün yetenekliler eğitim programlarında öz-düzenlemeli öğrenme neden yer almalıdır? *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 23-41.
- Uğurel-Şemin, R. (1987). *Stanford-Binet ölçeğinin İstanbul çocuklarına uygulanması*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative inquiry. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3-52). Orlando, FL: Academic Press.
- Yıldırım, F. (2012). *Üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinde duygusal ve davranışsal özellikler* (Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi, İzmir.
- Yin, R. K. (2008). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 1, Page No:89-108

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.300060

RESEARCH

Received Date: 20.10.16

Accepted Date: 23.03.17

OnlineFirst: 24.03.17

A Case Study on the Manifestation of Asynchronous Development in Gifted Children

Adile Gülşah Saranlı*
TED University

Abstract

Giftedness is defined as showing superior performance compared to peers in a specific developmental area. In this context, the commonly held preconception is that gifted children are superior in all areas. However, compared to their peers, they may be superior in certain areas, while being typical in others. Such differences in developmental speed in different areas is called “asynchronous development.” This concept is considered to be quite important for groups with special needs and has been the focus of different studies. Despite being one of the defining characteristics of giftedness, asynchronous development is often overlooked, not studied in depth and does not receive sufficient attention, motivating the focus of this paper. In the study, asynchronous development patterns of a child with gifted potential at the age of 5 years and 3 months, to whom we will refer to as Ruzgar, are presented using a case analysis method, thereby concretizing the concepts behind, and the recognition of, typical asynchronous development patterns. It is hoped that this study will support the long-term social-emotional development of gifted children, helping parents and teachers address potential problems before they occur by understanding both academic and social behavioral patterns of gifted children. Possible ways of early intervention are also discussed in light of observations and conclusions from the case study, providing suggestions for experts as well as teachers and parents of gifted children.

Keywords: High potential, gifted, asynchronous development, early intervention, case study.

Recommended Citation

Saranlı, A. G. (2017). A case study on the manifestation of asynchronous development in gifted children. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(1), 89-108.

**Corresponding Author:* Assist. Prof. Dr., TED University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Early Childhood Education, Ankara, E-mail: gsaranli@gmail.com

The speed and intensity of development patterns exhibited by gifted children in different areas are often ahead of children with typical development. At first, this difference is a source of concern for both parents and educators. People interacting with gifted children observe their advanced skills in certain areas and assume that they will be similarly advanced in all areas of their development. In reality, however, gifted children may indeed seem more advanced than their peers in certain areas, but may also show normal and even delayed development in other areas. This situation is called Asynchronous Development. Incomplete awareness that gifted children are more likely to exhibit asynchronous development patterns, and a lack of accurate information on this concept, is an important risk factor for gifted children. One of the most effective early intervention methods to protect both academic and social-emotional development of gifted children would be to increase the knowledge and awareness of parents, teachers, and experts on this concept. In summary, this study seeks to use the case study method on a potentially gifted 5 years and 3 months-old child exhibiting asynchronous development to identify areas in which this asynchrony is observed, as well as the intensity and nature of associated differences, with the subsequent discussion of early intervention methods applicable in similar situations.

Method

In this study, the qualitative "Case Study" pattern, which allows in-depth description and analysis of a limited system is used. This was deemed to be the most suitable research pattern since this study focuses on the identification of a child with the gifted potential exhibiting asynchronous development through different observations, interviews, and scales. In this study, individuals who participated in interviews, observations, and scale implementations were the child, parents, and teachers. Data collection methods employed in this study were organized as observations of the child by the researcher, his parents, and the teacher; interviews with parents and teachers as well as the implementation of relevant scales. Tests and scales used for the study were the Giftedness Rating Scale, Denver II Developmental Screening Test, the Peabody Picture Vocabulary Test, the Tifaldi Language Development Test, and the Stanford-Binet Intelligence scale.

Results

Following the first interview with Rüzgar's parents, they were asked to fill out a Gifted Rating Scale, listing their views on typical characteristics of gifted children. Based both on this list and Ruzgar's developmental differences becoming more apparent, individual meetings with Ruzgar's parents were continued. Ruzgar's mother indicated that his thought processes were different from other children. He was never satisfied with a single answer, always wanted to know more. His mother often felt inadequate for Ruzgar, feeling that she was not sufficiently smart to provide adequate explanations for his questions. Nobody in their family was previously identified as gifted, and the highest level of education was high school.

Ruzgar was very cooperative during all the tests. He consistently showed self-regulation and an unusually long attention span, often trying to please people he interacted with. Both at the beginning of the tests, during the conversations and after activities, he consistently tried to answer questions and complete his assignments. However, even though Ruzgar was comfortable during one-to-one interactions, he was not as willing when asked questions related to activities he liked to do with his friends in social environments, or whom his best friends were, quickly diverting his attention to different topics.

His teacher observed that he was bright, but did not get along well with other children in his class, often bossing them around. He interfered with other children's games, tried to get them to play more complex games but could not control his temper when rejected. When faced with situations involving social exclusion, he first showed extreme unhappiness and anger, with subsequent withdrawal into himself, showing behaviors similar to daydreaming. The teacher indicated that Ruzgar had an easier time communicating with older people with more experience, such as other teachers, administrators, and employees, but had difficulty achieving the same frequency and quality of communication with his peers.

The first test that was applied in Ruzgar's case was the Gifted Rating Scale, with most of its items selected by the parents. Ruzgar was hence found to exhibit many of the behavioral characteristics for giftedness. Subsequently, other tests and scales were applied. Ruzgar, who was 5 years and 3 months old, had a standard score of 128 in the Tifaldi receptive language subtest with an equivalent age of 8 years and 6 months. Ruzgar's results in the expressive Tifaldi subtest were outside the norm values and hence did not yield a standardized score, corresponding to an equivalent age of 12 or more. Ruzgar was able to identify all the words in the Peabody picture vocabulary test, completing the test with exceptional focus and positive attitude. He also completed all items except one under the sections for personal social and fine motor skills within the Denver II Developmental Screening test, which has a ceiling age of 6. In conclusion, Ruzgar was found to have exceptional skills in language, memory, and reasoning, while showing delayed development in social-emotional areas. As a result of this evaluation, Ruzgar showed asynchronous development patterns characteristic of gifted children particularly in social-emotional developmental areas.

Discussion and Conclusion

“Asynchronous development in gifted children,” observed in most gifted children and may, in some cases, be even used as a definition of giftedness; needs to be urgently recognized and focused on by parents, experts, and teachers. It is clear that acting on the preconception that “gifted children are superior in all developmental areas” will result in the aggravation of both academic and social-emotional problems in these children. This study attempts to provide foresight on these issues through a case study on Ruzgar, a potentially gifted 5 years and 3 months-old male child. As a result of this evaluation, Ruzgar was found to have exceptional skills in both language and cognitive areas, while having delayed development and a need for support in social-emotional areas. Following this period of evaluation, Ruzgar was found to exhibit asynchronous development particularly in social-emotional development areas. Possible topics of focus for subsequent work include different screening methods for early detection and intervention for asynchronous development as well as the development of enriched activities to address differences in developmental speeds of young gifted children. Apart from these, another topic that has not yet received sufficient attention is the development of educational programs for parents of gifted children focusing on how they can deal with asynchronous development and associated problems. Finally, it is equally important to develop and characterize the effectiveness of programs to guide and educate teachers so that they can properly and correctly interpret differences in developmental differences they observe in their students.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 1, Sayfa No: 109-124

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.302891

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 24.10.16

Kabul Tarihi: 30.03.17

Erken Görünüm: 31.03.17

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Spor İle İlgili Görüşleri*

Gonca İnce**

Çukurova Üniversitesi

Öz

Bu çalışma, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuğa sahip ebeveynlerin, OSB’de alternatif bir tedavi olarak spora bakış açılarının değerlendirilmesi ve bu çocukların yaşadıkları problemlere sporun etki derecelerinin tespiti amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya, farklı özel eğitim merkezlerine devam eden OSB olan öğrencinin ebeveyni (41 kişi, 24 anne ve 17 baba) gönüllü olarak katılmıştır. Bu çalışma, betimsel nicel bir çalışmadır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanmış 33 soruluk bir anket ile toplanmıştır. Anket soruları; ankete katılan ebeveyn çocuklarının demografik özelliklerini, spor eğitimi ile ilgili bilgileri ve otizmlili çocuklarının aldıkları spor eğitiminin, yaşadıkları problemlere etki derecelerini sorgulamaktadır. Sorular hazırlandıktan sonra, alanla ilgili uzman kişiler tarafından gözden geçirilmesi sağlanmış olup, düzeltmeleri yapılmıştır. İstatistiksel analizlerde SPSS 11,5 paket programı kullanılmıştır. Ankette belirtilen otizmlili çocukların (31 erkek, 10 kız) yaş ortalamaları (10.17±4.99) yıl, vücut ağırlığı ortalamaları (42.55±20.93) kg, boy ortalamaları (138,27±30,77) cm, olarak tespit edilmiştir. Ankete katılan 41 ebeveyn, %51,2’sinin çocuklarına spor eğitimi yaptırdıkları görülmüştür. Bu çocukların yaşadıkları problemlere ve sporun etkilerine bakıldığında sporun en fazla iletişim (%66,7) ve dil gelişimi (%52,4) becerilerine katkılarının çok olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ankete katılanların %65,9’u ise, çocuklarının eğitim aldıkları özel eğitim merkezlerinde spor öğretmenlerinin olmadığını bildirmiştir. Sonuç olarak, OSB olan bireylerin yaşadıkları problemlere, sporun katkıları göz önüne alınarak, özellikle özel eğitim merkezlerinde spor öğretmenlerinin çalıştırılması ve bu merkezlerde spor tesislerinin yeterli düzeye getirilmesi gerekmektedir.

Anahtar sözcükler: Otizm, spor eğitmeni, iletişim, dil gelişimi, spor.

Önerilen Atıf Şekli

İnce, G. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlerin spor ile ilgili görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 109-124.

*Bu çalışma, 8. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi’nde poster bildiri olarak sunulmuştur.

****Sorumlu Yazar:** Yrd. Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Adana, E-posta: gince@cu.edu.tr

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireylerin fonksiyonel yaşamları üzerine etki eden; sosyal ilişki, iletişim, davranış ve gelişimsel bozukluğa neden olabilen bir durum olarak ifade edilmektedir (Cottenceau ve diğ., 2012; Russell ve diğ., 2010). Ayrıca OSB, sözlü ya da sözel olmayan karşılıklı iletişim ve sosyal etkileşimdeki problemlerle karakterizedir (Centelles, Assaiante, Etchegoyhen, Bouvard ve Schmitz, 2012).

OSB olan bireylerde uzamsal farkındalık, beden farkındalığı, sosyal iletişim, akademik ve konuşma becerilerinde bozukluklar gibi problemler görülebilmektedir. Ayrıca takıntılı hareketlerin de varlığı bilinmektedir (Elwin, Ek, Schröder ve Kjellin, 2012; Loukusa ve diğ., 2007). Bu becerilerin geliştirilmesine yönelik birçok müdahale yöntemi denenmektedir. Bu müdahale yöntemlerinden birisi de sporla eğitimidir. Yapılan çalışmalarda tempolu koşunun (Kern, Koegel ve Dunlap, 1984), patenin (Powers, Thibadeau ve Rose, 1992), yüzmenin (Yılmaz, Yanardağ, Birkan ve Bumin, 2004), stretching (germe) egzersizlerinin (Reid, Factor, Freeman ve Sherman, 1988), hidroterapi tedavilerinin (Bumin, Uyanık, Yılmaz, Kayıhan ve Topçu, 2003) OSB olan çocukların stereotip hareketlerini azalttığı belirtilmiştir. Ayrıca, bu etkinliklerin çocukların yaşam becerilerine katkı sağladığı da vurgulanmaktadır. Aileler, çocuklarının fiziksel aktivite davranışlarının gelişimlerinde anahtar bir rol oynarlar. Örneğin, ailelerin fiziksel aktivite hakkındaki inanç, tutum ve değerlerinin, çocukları için hangi fiziksel etkinliklerin seçileceği üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Yine, aileleri fiziksel olarak aktif olan çocukların, aileleri sedanter (fiziksel aktivitenin olmadığı yaşam tarzı) olanların çocuklarından daha çok aktif oldukları görülmüştür (Lee, 2004). Buna ek olarak, aileler fiziksel aktivite yapma konusunda çocuklarını cesaretlendirdiklerinde, çocuklarının fiziksel aktiviteye katılım düzeylerinin; arttığı vurgulanmıştır (Lee, 2004; Moore ve diğ., 1991). Bu nedenle aile görüşleri, çocuğun gelişiminde çok önemlidir. Çocuğuna OSB tanısı konan ailelerin spora bakış açılarının değerlendirilerek; çözüm önerilerinin sunulması önemli olacaktır. Ailelerin spora bakış açılarının tespiti ile spor konusunda bilgilendirme eğitimlerinin yapılması ve spor alanlarının yeniden yapılandırılması gerekliliği vurgulanabilir. Ayrıca 18 Mart 2012 tarihli ve 28296 sayılı resmi gazetede belirtilen Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin (Resmi Gazete, 2012) “Özel Eğitim Merkezlerinde Personel Görevlendirilmesi” bölümünde yer alan öğretmen kadrosunda (Madde 7-14) spor öğretmenlerinin olmaması, bu merkezlerde otizmlili çocukların spor eğitimlerinin eksikliğinin olabileceği düşüncesini de yaratmaktadır. Yine, OSB olan çocuklara sahip ailelerin spora yönelik görüşleri ile ilgili alanyazın çalışmalarına bakıldığında sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Khadera ve Pehlivan, 2016; Memari ve diğ., 2015). Bu çalışmalar da genellikle; OSB olan çocuklara sahip ebeveynlerin, çocuklarını fiziksel aktiviteye göndermede karşılaştıkları problemlerle ilgilidir. Ayrıca, otizm tanısı ve nedenlerine ilişkin aile algılarına yönelik çalışmalar da alanyazında mevcuttur (Alqahtani, 2012; Töret, Özdemir, Selimoğlu ve Özkubat, 2014). Ancak, ailelerin spor üzerine daha kapsamlı görüşlerini içeren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bağlamda, bu çalışma, Adana’da çocuğuna OSB teşhisi konan ebeveynlerin, OSB’da alternatif bir tedavi olarak spora bakış açılarının değerlendirilmesi ve sporun bu çocukların yaşadıkları problemlere etki derecesinin tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Çalışmaya, farklı özel eğitim merkezlerinde eğitim alan 41 [10 kız (%24,4), 31 erkek (%75,6)] OSB olan öğrencinin ebeveyni [24 anne (%58,5), 17 baba (%41,5)] onam formu doldurarak gönüllü olarak katılmıştır.

Anketi uygulamak üzere ilk olarak, üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin öğrenim gördüğü kabul edilen, Adana İli’nde bulunan özel eğitim merkezlerinden “tabakalı örnekleme” yöntemi (Arseven, 2001; Özdamar, 2003) ile çocuklar belirlenmiş (her bir sosyo-ekonomik düzeye uygun 13-14 otizmlili çocuk) ve “basit tesadüfi örnekleme” (Ural ve Kılıç, 2005) yöntemi kullanılarak gönüllülük esaslarına göre seçim yapılarak ebeveynlerine anket uygulanmıştır. Katılımcıların üç farklı sosyo-ekonomik düzeyi temsil edip etmediğini tespit etmek amacıyla okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve semt sakinleri ile görüşülmüştür.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, OSB olan çocuklara sahip ailelerin, spor ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan 33 soruluk bir anket ile toplanmıştır. Anket soruları; ankete katılan ebeveynlere ilişkin cinsiyetleri ve eğitim durumları, çocuklarının demografik özelliklerini, spor eğitimi ile ilgili bilgileri, çocuklarına spor yaptırmayan ailelerin spor yaptırmama nedenleri ve çocukları spor yapan ailelerin otizmlili çocuklarının aldıkları spor eğitiminin içeriği, eğitimin kimler tarafından verildiği ve yaptırılan sporun çocukların yaşadıkları bazı problemlere ilişkin etkisine yönelik görüşlerini içermektedir. Sorular hazırlandıktan sonra, alanla ilgili uzman kişiler tarafından gözden geçirilmesi sağlanmış olup; düzeltmeleri yapılmıştır.

Çalışmaya katılan ailelerin çocuklarının becerilerinde yaşadıkları problemlere, sporun etki derecesinin tespitinde likert tipi derecelendirme ölçeği (4 maddeli) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2005). Derecelendirmede, ebeveynlere aşağıdaki beceri içerikleri belirtilerek, hiçbir değişim olmadıysa “katkı olmadı”, bir değişim var ise “katkı az”, iki-üç değişim var ise “katkı biraz”, üç ve yukarı değişim var ise “katkı çok” olarak işaretlemeleri istenmiştir.

Alanyazına göre, OSB olan çocukların beş kategorideki becerilerde problem yaşadıkları belirtilmektedir (Aslan ve Şahin, 2015; Low ve Lee, 2011; Wimmer ve Perner, 1983). Bunlar;

a) İletişim Kurma: İsteklerini sözcüklerle ifade etmeye çalışması, gülümsemesi, sarılması ve işaret etmesi gibi beceriler, göz teması kurma ya da sürdürme, sosyal yaşama katılım, arkadaşıyla etkileşim kurma, yardımlaşma, yeni tanıdığı bir kişiye kendini tanıtabilme, çevreye ve kendine uygun davranışlarda bulunma vb.

b) Özbakım: Kişisel bakım ve temizlik, giysilerini çıkarma ve giyinme, yemek yeme vb.

c) Davranış: Kendi ismine tepki verme, yüz ifadelerine ya da duygulara tepki gösterme, göz teması kurma, istediği şeyleri gösterme, sosyal gülümseme varlığı, Kendine uzanıldığında kollarını uzatma vb.

d) Dil Gelişimi: Dil gelişiminin alt becerileri (sözcükdağarcığı, kısa cümleler kullanma, uygun frekansta ve hızda konuşma, sözcükleri doğru telaffuz etme vb.)

e) Akademik Gelişim: Boyama, kalem tutma, yazı yazma ve çizim becerileri, sayı sayma vb.

Veri Toplama ve Analizi/Uygulama

Veriler, anket formu ebeveynlerle yapılan birebir görüşmelerle doldurtularak toplanmıştır. İstatistiksel analizlerde; SPSS 11,5 paket programı kullanılarak ortalamalar, standart sapmalar, frekans dağılımları hesaplanmıştır.

Bulgular

Ankete katılan ebeveynlerin sayıları ve eğitim durumları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Ankete Katılan Ebeveynlerin Sayıları ve Eğitim Durumları

Eğitim Durumu	Anne Eğitim Durumu 24 kişi (%58.5)		Baba Eğitim Durumu 17 kişi (%41.5)	
	n	%	n	%
Okur-yazar değil	2	8,30	-	-
İlkokul	5	20,80	3	17,60
Ortaokul	5	20,80	3	17,60
Lise	3	12,50	4	23,50
Üniversite	7	29,20	4	23,50
Lisansüstü-doktora	2	8,30	3	17,60
Toplam	24	100,00	17	100,00

Tablo 1'e göre, ankete katılan ebeveynlerin 24'ünün anne (%58.5), 17'sinin (%41.5) ise baba olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin eğitim durumlarına bakıldığında ise 5 kişinin (2 anne-3 baba) lisansüstü-doktora, 11 kişinin (7 anne-4 baba) üniversite, 7 kişinin (3 anne-4 baba) lise, 8'er kişinin (5 anne-3 baba) ilkokul-ortaokul mezunu, 2 kişinin ise (anne) okur-yazar olmadığı tespit edilmiştir.

Ankete katılan ebeveynlerin çocuklarının demografik özellikleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Ankete Katılan Ebeveyn Çocuklarının Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Çocuk Sayısı		Yaş		Boy		Vücut Ağırlığı		Otizm Tanı Yaşı	
	n	%	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
Kız	10	24,40	11,00	5,68	137,10	33,0	41,00	14,80	3,35	1,10
Erkek	31	75,60	9,90	4,82	141,70	23,4	43,05	22,70	2,90	0,80
Toplam	41	100,00	10,17	4,99	138,20	30,7	42,55	20,90	3,24	1,00

Tablo 2'ye göre; ankete katılan ebeveynlerden 10'unun kız (%24,4), 31'inin erkek çocuğa (%75,6) sahip oldukları tespit edilmiştir. OSB olan çocukların ortalama yaşları: (10.17±4.99), boyları: 138,27±30.77, vücut ağırlıkları: (42.55±20.93) ve otizm tanı yaşı: (3.24±1.07) olarak bulunmuştur.

Ankete katılan ebeveynlerin OSB olan çocuklarına kullandıkları müdahale yöntemleri, Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Ankete Katılan Ebeveynlerin OSB olan Çocukları İçin Kullandıkları Müdahale Yöntemleri

Kullanılan Müdahale Yöntemleri	Katılımcı Sayısı	%Dağılımı
Özel Eğitim	10	24,40
Özel Eğitim+İlaç	10	24,40
Özel Eğitim+Spor	7	17,10
Özel Eğitim+Spor+İlaç	14	34,10
Toplam	41	100,00

Tablo 3'e göre; ankete katılan ebeveynlerden toplam 21 kişi çocuklarının spor eğitimi aldığını (Özel Eğitim+Spor (%17,1) ve Özel Eğitim+Spor+İlaç (%34,1) belirtirken, 20 ebeveyn ise çocuklarına spor eğitimi aldırmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu ebeveynlerin %24,4 ü çocuklarına özel eğitim aldırırken, %24,4'ü ise hem özel eğitim hem de ilaç tedavisi aldırıldıklarını bildirmişlerdir. Ankete katılan ebeveynlerin spor eğitimi alan çocuklarının sporu hangi sıklıkla aldıklarına ilişkin yüzdelik dağılımları ve ortalama spor yapmadurumları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Ankete Katılan Ebeveynlerin Spor Eğitimi Alan Çocuklarının Sporunu Hangi Sıklıkla Aldırdıklarına İlişkin Yüzdeler ve Ortalama Spor Yapma Durumları

Çocukların Spor Eğitimi Alma Sıklıkları	Katılımcı Sayısı	%Dağılımı	Haftada Kaç Gün	Haftada Kaç Saat
Düzenli Spor Eğitimi	14	66,70	3,93±1,69	2,29±2,27
Fırsat Oldukça Spor Eğitimi	10	33,30	1,57±1,90	0,50±0,50
Toplam	21	100,00	3,14±2,06	1,69±2,04

Tablo 4'e göre; OSB'li çocukların 14'ünün düzenli spor eğitimi aldıkları (%66,7) ve 10 kişinin de fırsat oldukça spor eğitimi aldıkları (%33,3) tespit edilmiştir. Spor yapma durumlarına bakıldığında ise; toplam haftada ortalama (3,14±2,06) gün ve (1,69±2,04) saat sporla uğraştıkları bulunmuştur.

Ebeveynlerin çocukları için tercih ettikleri spor branşları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5

Ebeveynlerin Çocukları İçin Tercih Ettikleri Spor Branşları

Spor Branşları	Ortalama	%
Tüm spor branşlarında eğitim (basketbol, futbol, jimnastik, atletizm, bisiklet, masa tenisi vb.)	12	57,14
Yüzme veya hidroterapi	7	33,33
Diğer (bale)	2	9,52
Toplam	21	100,00

Tablo 5'e göre, ebeveynler tarafından çocuklarına en çok aldırılan spor eğitiminin su dışında tüm takım ve bireysel spor branşlarında (basketbol, futbol, jimnastik, atletizm, bisiklet, masa tenisi vb.) olduğu görülürken, ikinci sırayı su içinde yapılan; yüzme ve hidroterapi (su içi egzersizler) almaktadır.

Ankete katılan ebeveynlerin çocuklarının aldıkları spor eğitiminin ortalama süre dağılımları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Ankete Katılan Ebeveynlerin Çocuklarının Aldıkları Spor Eğitiminin Ortalama Süre Dağılımları

Spor Eğitimi Aldıkları Süre	Katılımcı Sayısı	%Dağılımı
6 ay ve altı	4	19,00
1-2 yıl	9	42,90
3-4 yıl	2	9,50
5 yıl ve üstü	6	28,60
Toplam	21	100,00

Tablo 6'ya göre Ebeveynler, çocuklarının en fazla dokuz kişi (%42,9) 1-2 yıldır sporla uğraştıklarını belirtmiştir. Ankete katılan ebeveynlerin spor eğitimi kimler tarafından alındığına yönelik bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Ankete Katılan Ebeveynlerin Spor Eğitimini Kimler Tarafından Aldığına Yönelik Yüzdelerlik Dağılımları

Çocukların, Spor Eğitimini Kimler Tarafından Aldığı	Katılımcı Sayısı	%Dağılımı
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokul Mezunu	14	66,70
Fizyoterapist	3	14,30
Çocuk Gelişimci	3	14,30
Diğer (özel eğitimci)	1	4,80
Toplam	21	100,00

Tablo 7'ye göre, spor yapan otizmli çocukların 14'ü (%66.7) eğitimi, beden eğitimi ve spor bölümü mezunlarından alırken, toplam 7 kişinin (%33.3) ise branş dışı eğitimciler tarafından eğitim aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca; ebeveynlere, çocuklarının spor eğitimlerinin devam ettikleri yer ya da kişi sorulduğunda; dokuz kişinin (%42,9) özel eğitim merkezlerinden aldığını, 12 kişinin (%57,1) ise ücretli spor eğitim antrenörlerinden aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre; spor eğitimi veren 14 beden eğitimi ve spor yüksekokul mezunundan, sadece ikisinin özel eğitim merkezlerinde çalıştığı sonucuna varılabilir.

Ankete katılan ebeveynlerden çocuklarına spor eğitimi aldırılmayanların nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Ankete Katılan Ebeveynlerden Çocuklarına Spor Eğitimi Aldırılmayanların Nedenleri

Nedenler	Katılımcı Sayısı	%Dağılımı
Yetişmiş eğitmenin olmaması	3	15
Çocuğun spor yapamaması	2	10
Maddi imkânsızlıklar	6	30
Tesis yetersizliği	5	25
Çocuğun yaşının küçük olması	2	10
Diğer (zamanyetersizliği)	2	10
Toplam	20	100

Tablo 8'e göre; ankete katılan ebeveynlerden çocuklarına spor eğitimi aldırılmama nedenlerinin en başında maddi imkânsızlıklar (%30) ve tesis yetersizliği (%25) olduğu belirtilmiştir. Ankete katılan ebeveynlerden çocuklarına spor eğitimi aldırılanların, sporun çocukların yaşadıkları problemlere etkisine yönelik değerlendirme bulguları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Ankete Katılan Ebeveynlerden Çocuklarına Spor Eğitimi Aldıranların Sporun Çocukların Yaşadıkları Problemlere Etkisinin Değerlendirilmesi

Yaşadıkları Problemler	Olmadı		Az		Biraz		Çok		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
İletişim	-	-	-	-	7	33,30	14	66,70		
Öz bakım	-	-	1	4,80	10	47,60	10	47,60		
Davranış	3	14,30	3	14,30	7	33,30	8	38,10	21	100
Dil	3	14,30	1	4,80	6	28,60	11	52,40		
Akademik	3	14,30	1	4,80	11	52,40	6	28,60		

Tablo 9'a göre; ankete katılan ebeveynlerden çocuklarına spor eğitimi aldırılanların, sporun çocukların yaşadıkları problemlere üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerine bakıldığında; sporun en çok çocuklarının iletişim becerilerine (%66,7) ve dil gelişimlerine (%52,4), öz bakım becerilerine (%47,6), davranışlarına (%38,1) olumlu katkılarının olduğu belirtilmiştir. Yine ankete katılan ebeveynlerden (%52,4) sporun akademik becerilere katkısının biraz olduğunu vurgulamıştır. Ankete katılan ve çocuklarına spor eğitimi aldırılmayan toplam 20 ebeveyn bu soruları yanıtlamamıştır.

Tartışma

Aileler, çocuklarının fiziksel aktivite davranışlarının gelişimlerinde önemli bir rol oynarlar. Örneğin, ailelerin fiziksel aktivite hakkındaki inanç, tutum ve değerlerinin, çocukları için hangi fiziksel etkinliklerin seçileceği üzerinde güçlü bir etkisi vardır (Obrusnikovave Miccinello, 2012). Bunun yanında, aileleri fiziksel olarak aktif olan çocukların, aileleri sedanter (aktif olmayan) olan çocuklardan daha çok aktif oldukları görülmüştür (Lee, 2004). Buna ek olarak, aileler fiziksel aktivite yapma konusunda çocuklarını cesaretlendirdiklerinde, çocuklarının fiziksel aktiviteye katılım düzeylerinin arttığı vurgulanmıştır (Lee, 2004; Moore ve diğ., 1991). Bir aile ya da akran aynı anda çocuğu ya da arkadaşı ile aynı etkinliklere katıldığında, bu çocukların sportif faaliyet düzeylerinin büyük ölçüde etkilendiği bildirilmiştir (Beets, Vogel, Forlaw, Pitteti ve Cardinal, 2006). Ailelerin çocuklarının üzerinde bu kadar etkin olması, onların spora bakış açılarının değerlendirilmesi gereğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin spor ile ilgili görüşleri tespit edilmiş ve değerlendirilmiştir.

Bu değerlendirme sonuçlarına göre; ankete katılan ebeveynlerden 10'unun kız (%24,4), 31'inin erkek OSB olan çocuğa (%75,6) sahip oldukları tespit edilmiştir. OSB'nun görülme sıklığının, kadınlara göre erkeklerde daha fazla olduğu belirtilmektedir (Werling ve Geschwind, 2013). Anketlerimize katılanların daha çok erkek çocuğa sahip olma nedeninin bundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, çalışmaya gönüllü katılan ailelerin çocuklarının, daha çok erkek olması da etkili olmuş olabilir.

Ankete katılan ebeveynlerden 21 kişi, çocuklarının spor eğitimi aldığını belirtirken, 20 ebeveyn ise çocuklarına spor eğitimi aldırmadıklarını ifade etmişlerdir. Spor eğitimi alan 21 çocuğun yaptıkları sporlara bakıldığında ise, oniki çocuğun (%57,1) tüm spor branşlarında (basketbol, futbol, jimnastik, atletizm, bisiklet, masa tenisi vb.), yedi çocuğun (%33,3) yüzme veya hidroterapi, iki çocuğun (%9,52) bale eğitimi aldığı görülmüştür. En fazla yaptırılan sporlara bakıldığında; ailelerin su dışında hem bireysel hem de takım sporları ile çocuklarının eğitim almasını istedikleri görülmüştür. Bunun nedeninin; hem alt extremite (bacaklar) hem de üst extremite (kollar) büyük kas gruplarının çalışması ile motor becerilerin kazanımının daha fazla olması etkili olmuş olabilir. Ayrıca; genellikle özel eğitim alanında bireysel eğitim programı (BEP) aldırılan OSB olan çocukların daha iyi sosyalleşebilmesi ve toplumla entegre olabilmesi için grup çalışmalarının (basketbol, futbol vb.) faydalı

olabileceği düşünülmüş olabilir. Buna ek olarak, farklı büyüklüklerde top çalışmalarının OSB olan çocukların obje kontrol beceri gelişimine katkı sağlayabileceği göz önünde bulundurulmuş olabilir. Araştırmacı Menear (2007), Down sendromlu çocuğu olan ailelerin spor hakkındaki görüşlerini içeren çalışmasında, ailelerin anaokulundan ergenlik çağına kadar, çocuklarını fiziksel aktivite yapmaları konusunda desteklediklerini belirlemiştir. Spora katılımın, zihinsel engelli bireylerin kaba motor becerilere katkısının büyük olduğu bildirilmektedir. Özellikle top ile oynanan sporlara katılan engelli bireylerin obje kontrol beceri puanlarının spora katılmayanlardan daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Hatta sporun kaba motor becerilere pozitif katkılarından dolayı, özellikle ilköğretim düzeyindeki okullarda zihinsel engelli bireyler için beden eğitim programlarının uygulanması gereği vurgulanmaktadır (Westendorp, Houwen, Hartman ve Visscher, 2011).

Spor yapan OSB olan çocukların 14'ünün (%66,7) eğitimlerini, beden eğitimi ve spor yüksekokulu mezunlarından alırken, toplam yedi kişinin (%33,3) ise branş dışı eğitimden eğitim aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca ebeveynlere çocuklarının spor eğitimlerine devam ettikleri yer ve spor eğitimini aldıkları kişiler sorulduğunda ise; dokuz kişi spor eğitimini (%42,9) özel eğitim merkezinden aldığını, 12 kişi (%57,1) ise bu eğitimi ücretli olarak özel spor eğitimi yaptıran antrenörlerden aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre spor eğitimi veren beden eğitimi ve spor bölümü mezunu 14 kişinin sadece ikisinin özel eğitim merkezlerinde çalıştığı sonucuna varılabilir. Ebeveynlerden altı kişi (%30) en fazla maddi imkânsızlıklardan ve beş kişi (%25) de tesis yetersizliğinden dolayı çocuklarına spor eğitimi aldırmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bunun nedeninin, 21 ebeveynin sadece ikisinin spor eğitimini özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde aldırabildiği ve diğer 12 kişinin ise ücretli özel spor eğitmeni ile çocuklara spor eğitimi aldırabilmelerinden kaynaklanmış olabilir. Çünkü, yasalar gereği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde spor eğitimi zorunluluğu bulunmamaktadır. Bu bağlamda, merkezlerin çoğunda spor eğitmeni çalıştırılmamaktadır ve spor yapılabilecek uygun mekânlar oluşturulmamaktadır. Bockman ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmada, 10-11 yaş arası çocukların fiziksel aktiviteye katılımları üzerine hem ailenin hem de sosyo-ekonomik durumun etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, başka bir çalışmada OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarına fiziksel aktivite yaptırılırken karşılaştıkları engeller ile ilgili görüşlerine bakıldığında özel spor eğitim ücretlerinin fazla olması nedeniyle, çocuklarına spor yaptırmada zorlandıkları ifade edilmiştir (Khadera ve Pehlivan, 2016). Bunun yanında, OSB olan çocuğa sahip düşük gelirli aileler, çocuklarına daha az fiziksel aktivite yaptırdıklarını belirtmişlerdir (Memari ve diğ., 2015). Bu nedenlerden dolayı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde spor tesislerinin ya da spor klüplerinin yer almasının yasalarda zorunlu hale getirilmesinin ve bu tesislerde spor eğitmenlerinin çalıştırılmasının, aileye maddi yönden zorluk getirmeyeceği düşünülmektedir. Bu sayede otizmlili bireylerin gelişimlerini sporla katkı sağlanabileceği vurgulanabilir.

Literatürde, OSB olan çocukların sosyalleşme ve iletişim becerilerinin zayıf olduğu vurgulanmaktadır (Hannant, Cassidy, Tavassoli ve Mann, 2016). Beş-yedi yaşlarında OSB olan sekiz çocuk üzerinde yapılan bir çalışmada uyarlanmış egzersiz programının, çocukların fiziksel uygunluk parametreleri (kuvvet, sürat, dayanıklılık, esneklik vb.), sosyal iletişim ve etkileşimleri üzerine pozitif etkilerinin olduğu vurgulanmıştır (Yanardağ, Ergun ve Yılmaz, 2009). Başka bir çalışmada 30 sağlıklı lise öğrencisine (18 erkek ve 12 kadın, (21,1±1,6) yaş ortalaması) koordinasyon egzersizleri yaptırılmış ve MRI sistem ile beyin fonksiyonlarının hangi bölümlerinin aktive olduğuna bakılmıştır. Beyinde özellikle sosyal beceri ve iletişim alanlarının daha çok aktive olduğu görülmüştür (Mochizuki, Sudo, Kirino ve Itoh, 2014). Çalışmamızda, ailelerin spor hakkındaki görüşlerinde 14 kişinin (%66,7) çocuklarının en çok iletişim becerilerine katkı sağladığını belirtmesi, bu çocukların beyin fonksiyonlarının spor ile aktive olmasından kaynaklanabileceğini vurgulayabiliriz. Ayrıca, anketimizde sporu çocuklarınıza bireysel mi, grupta mı, yoksa her ikisini de mi yaptırdınız sorumuza 10 çocuğun (%47,62) bireysel olarak sporla uğraştığı, dokuz çocuğun (%42,86) grup çalışması şeklinde çalıştığı ve iki çocuğun ise (%9,52) hem bireysel hem de grup çalışmalarına katıldığı belirtilmiştir. Çocukların %43'ünün grup ile beraber sportif aktivitelere katılmış olması birçok farklı kişi ile etkileşimi gerektireceğinden, çocukların iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ankete katılan ebeveynlerden onbir kişi sporun çocuklarının dil gelişimlerine katkı sağladığını belirtmiştir. Hellendoorn ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada, dil bozuklukları açısından risk altındaki çocukların, ince motor becerilerine önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bunun yanında, dil bozuklukları görülen bireylerin, ince motor ve motor planlama becerilerini içeren görevlerde zorluklar yaşandığı belirtilmektedir. Alanyazında, motor sistem gelişimi ile dil öğrenimi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (LeBarton ve Iverson, 2013). Ayrıca, duysal motor deneyim ve güçlendirilmiş algının, dil gelişimi ile pozitif ilişkili olduğu bildirilmektedir (Antonucci ve Alt, 2011). Çalışmamızda, spor yoluyla OSB olan çocukların motor sistemlerinin gelişimine bağlı olarak, dil gelişimlerinin de olumlu yönde etkilenebileceğini düşünmekteyiz. Bu durumun, anket sonuçlarımızda ebeveynlerin %52'sinin sporun, dil gelişimine katkısını belirtmesinde etkili olabileceğini söyleyebiliriz.

Çalışmamıza katılan ebeveynlerin on kişi sporun otizmlili çocuklarının özbakım becerilerine katkısının olduğunu belirtmektedirler. Alanyazında fiziksel egzersizin, OSB olan çocukların kuvvet, denge, üst ekstremite (kollar), koordinasyon, hız ve görsel-motor kontrol gibi motor becerilerine katkı sağladığı vurgulanmıştır (Shikh, Jalali ve Porranjbar, 2015; Rafie, Ghasemi, Zamani ve Jalali, 2017). OSB problemi yaşayan bireylerde motor becerilerin fiziksel egzersiz ile desteklenmesi ince ve kaba motor becerilerini daha iyi kullanmasına katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla, bireyin özbakım becerilerinin artmasında sporun rol oynayabileceğini düşünmekteyiz. Ayrıca, OSB olan çocuklar üzerinde yapılan bir diğer çalışmada, yüzme ve su içi egzersizlerinin giyinme, temizlik ve hijyen gibi günlük yaşam aktivitelerinde olumlu gelişmeler kaydettiği bildirilmiştir (Yanardağ, Erkan, Yılmaz, Arıcan ve Düzkantar, 2015). Literatürdeki bu çalışma sonuçlarına benzer olarak; çalışmamızda, ailelerin %48'inin sporun çocuklarının özbakım becerilerine katkısının olduğunu belirtmiştir.

Çalışmamızda, ankete katılan ebeveynlerden sekiz kişi spor yoluyla, çocuklarının davranışlarında düzelme olduğunu belirtmektedirler. OSB olan bireylerde motor koordinasyon ve öğrenme becerilerinde eksiklikler olduğu belirtilmektedir (Travers, Powell, Klinger ve Klinger, 2013). Ayrıca bu bireylerde postür (duruş) kontrol problemleri gibi sorunlar görülmektedir (Travers ve diğ., 2013). Bu gibi problemlerin, bireyin yaşam becerilerini olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Postür kontrol problemlerinden biri de stereotip hareketlerdir (Bahrami, Movahedi, Marandi ve Abedi, 2012). Sterotip hareketler, OSB teşhisi koymada önemli özelliğinden biridir (Bahrami ve diğ., 2012). Sterotip hareketler genellikle el sallama, el çırpma, ağzına bir obje götürme, ses çıkarma, kendine zarar verici davranış (kendini ısırma, kafasını duvara vurma vb.) şeklinde görülür (Bahrami ve diğ., 2012). Literatürde yapılan bir araştırmada, 5-16 yaş arası OSB olan 15'i egzersiz grubunda, 15'i kontrol grubunda olan toplam 30 çocuk üzerinde çalışmıştır. Egzersiz grubuna, 14 hafta boyunca haftada dört kez kata teknikleri (karate sporunda rakip olmaksızın hayali karate dövüş teknikleri) yaptırılmıştır. Her ay, iki grubun da stereotip davranışlarına bakılmıştır. Kata tekniği alan grubun, stereotip hareketlerinde azalma olduğu tespit edilmiştir. Çalışma bitiminden 30 gün sonrasında bile kata çalışması yapan grubun azalan stereotip hareketlerinin korunduğu görülmüştür. Kontrol grubunun stereotip hareketlerinde ise hiçbir değişikliğe rastlanmamıştır (Bahrami ve diğ., 2012).

Çalışmaya katılan ebeveynlerin %52'si, sporun akademik becerilere katkısının az olduğunu vurgulamıştır. Egzersizin OSB ya da dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi durumlara bağlı olarak öğrenme güçlüğü çeken bireylerin, akademik becerileri (boyama yapma, kalem tutma, yazı yazma, sayı sayma vb) için faydalı olduğu belirtilmektedir (Tan, Pooley ve Speelman, 2016). Ayrıca egzersizin, bireyin bilişsel fonksiyonlarına katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Tan ve diğ., 2016). Bu bağlamda, bilişsel fonksiyonların gelişiminin de, bireyin akademik becerilerine olumlu yönde etki edebileceğini düşünmekteyiz. Bunun yanında, beyni aktive etmede fiziksel egzersizin etkili olduğu bildirilmektedir (Mochizuki ve diğ., 2014). Beynin aktif çalışmasının da, bireyin akademik becerilerini pozitif yönde etkileyebileceğini söyleyebiliriz. Alanyazında ayrıca OSB olan çocuklara yaptırılan sporun, çocukların akademik katılım düzeyini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Nicholson, Kehle, Bray ve Heest, 2011). Çalışmamızda; OSB olan ve çocuklarına düzenli spor eğitimi aldırın ebeveynler, çocuklarının haftada ortalama (3,14±2,06) gün ve (1,69±2,04) saat sporla uğraştıklarını belirtmiştir. Ayrıca, çoğu ebeveyn 1-2 yıldır çocuklarının sporla uğraştığını (%42,9) vurgulamıştır. Yapılan bir çalışmada, OSB

teşhisi konulup eğitime ne kadar erken başlanırsa, çocukların sosyalleşme, özbakım ve akademik becerilerine o kadar fazla katkı sağlanabileceği belirtilmiştir (Hashimoto ve diğ., 2005). Çalışmamızda da; sporla çalışılan sürenin kısa olmasının (spor eğitimine geç başlanmış olmasının), bu çocukların akademik becerilerine az etki etmesinde rol oynamış olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmamızda OSB olan ve spor yapan çocuklara sahip ebeveynler, sporun çocuklarına pozitif katkılar sağladığını bildirmişlerdir. Sporun özellikle en çok iletişim becerilerine, daha sonra, dil gelişimine ve üçüncü sırada ise; özbakım becerilerine katkısının olduğu belirtilmiştir. Çocuğu OSB olan ve spor yaptırmayan ebeveynler ise spor yaptırmama sebeplerinin, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde spor tesislerinin yetersizliğinden kaynaklandığı bildirmiştir. Çocuklarına spor yaptırmak isteseler de ücretli spor eğitimi için maddi imkânsızlıklarının olduğunu vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, OSB olan bireylerin yaşam becerilerine, sporun katkıları göz önüne alınarak, özellikle özel eğitim merkezlerinde yeni yasa düzenlemesiyle, zorunlu eğitim kadrosunda beden eğitimi ve spor yüksekokulu (fakülte, bölüm vb) mezunlarının bulunması ve bu merkezlerde spor tesislerinin yeterli düzeye getirilmesi, engelli spor kulüplerinin artırılması gereğini vurgulayabiliriz.

Kaynaklar

- Alqahtani, M. M. J. (2012). Understanding autism in Saudi Arabia: A qualitative analysis of the community and cultural context. *Journal of Pediatric Neurology*, 10(1), 15-22.
- Antonucci, S. M., & Alt, M. (2011). A lifespan perspective on semantic processing of concrete concepts: Does a sensory/motor model have the potential to bridge the gap. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 11(4), 551-572.
- Arseven, A. (2001). *Alan araştırma yöntemi, ilkeler, teknikler, örnekler* (2. baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayınları.
- Aslan, K., & Şahin, S. (2015). Ülkemizde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sosyal becerileri geliştirmeye yönelik yapılan güncel çalışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1-18.
- Bahrami, F., Movahedi, A., Marandi, S. M., & Abedi, A. (2012). Kata techniques training consistently decreases stereotypy in children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 33(4), 1183-1193.
- Beets, M. W., Vogel, R., Forlaw, L., Pitteti, K. H., & Cardinal, B. J. (2006). Social support and youth physical activity: The role of provider and type. *American Journal of Health Behavior*, 30(3), 278-289.
- Brockman, R., Jago, R., Fox, K. R., Thompson, J. L., Cartwright, K., & Page, A. S. (2009). Get off the sofa and go and play: Family and socioeconomic influences on the physical activity of 10-11 year old children. *BMC Public Health*, 21(9), 1-7.
- Bumin, G., Uyanık, M., Yılmaz, I., Kayıhan, H., & Topcu, M. (2003). Hydrotherapy for Rett syndrome. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 35(1), 44-45.
- Büyüköztürk, Ş. (2005) Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Centelles, L., Assaiante, C., Etchegoyhen, K., Bouvard, M., & Schmitz, C. (2012). Understanding social interaction in children with autism spectrum disorders: Does whole-body motion mean anything to them. *Encephale*, 38(3), 232-240.
- Cottenceau, H., Roux, S., Blanc, R., Lenoir, P., Bonnet-Brilhault F., & Barthélémy, C. (2012). Quality of life of adolescents with autism spectrum disorders: Comparison to adolescents with diabetes. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21(5), 289-296.
- Elwin, M., Ek, L., Schröder, A., & Kjellin, L. (2012). Autobiographical accounts of sensing in asperger syndrome and high-functioning autism. *Archives of Psychiatric Nursing*, 26(5), 420-429.
- Hannant P., Cassidy, S., Tavassoli, T., & Mann, F. (2016). Sensorimotor difficulties are associated with the severity of autism spectrum conditions. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 17(10), 1-14.
- Hashimoto, T., Nishimura, M., Mori, K., Miyazaki, M., Tsuda, Y., & Ito, H. (2005). Autistic disorders. *No to Hattatsu*, 37(2), 24-29.
- Hellendoorn, A., Wijnroks, L., Van, D. E., Dietz, C., Buitelaar, J. K., & Leseman, P. (2015). Motor functioning, exploration, visuospatial cognition and language development in preschool children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 39(5), 32-42.
- Kern, L., Koegel, R. L., & Dunlap, G. (1984). The influence of vigorous versus mild exercise on autistic stereotyped behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14(1), 57-67.

- Khadera, W., & Pehlivan, A. (2016). Parent perceptions of barriers to physical activity for children with autism spectrum disorders. *The Swedish Journal of Scientific Research*, 3(3), 12-18.
- LeBarton, E. S., & Iverson, J. M. (2013). Fine motor skill predicts expressive language in infant siblings of children with autism. *Developmental Science*, 16(6), 815-27.
- Lee, B. (2004). *Parental values and concerns about participation in physical activity by persons with intellectual disabilities*. Eugene, OR: Kinesiology Publications, University of Oregon.
- Loukusa, S., Leinonen, E., Jussila, K., Mattila, M. L., Ryder, N., & Ebeling, H., (2007). Answering contextually demanding questions: Pragmatic errors produced by children with asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Communication Disorders*, 40(5), 357-381.
- Low, H. M., & Lee, L. W. (2011). Teaching of speech, language and communication skills for young children with severe autism spectrum disorders: What do educators need to know? *New Horizons in Education*, 59(3), 16-27.
- Memari, A. H., Panahi, N., Ranjbar, E., Moshayedi, P., Shafiei, M., & Kordi, R., et al. (2015). Children with autism spectrum disorder and patterns of participation in daily physical and play activities. *Hindawi Publishing Corporation Neurology Research International*, 7(1), 1-7.
- Menear, K. S. (2007). Parents' perceptions of health and physical activity needs of children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 12(1), 60-68.
- Mochizuki, A. A., Sudo, M. M., Kirino, E., & Itoh, K. (2014). Brain activation associated with motor imagery of coordination exercises and social abilities. *European Journal of Sport Science*, 4(7), 671-677.
- Moore, L. L., Lombardi, D. A., White, M. J., Campbell, J. L., Oliveria, S. A., & Ellison, R. C. (1991). Influence of parents physical activity levels on activity levels of young children. *The Journal of Pediatrics*, 118(2), 215-219.
- Nicholson, H., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Van Heest, J. (2011). The effects of antecedent physical activity on the academic engagement of children with autism spectrum disorder. *Psychology in the Schools*, 48(2) 198-213.
- Obrusnikova, I., & Miccinello, D. L. (2012). Parent perceptions of factors influencing after-school physical activity of children with autism spectrum disorders. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29(1), 63-80.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Powers, S., Thibadeau, S., & Rose, K. (1992). Antecedent exercise and its effects on self-stimulation. *Behavioral Residential Treatment*, 7(1), 15-22.
- Rafie, F., Ghasemi, A., Zamani, J. A., & Jalali, S. (2017). Effect of exercise intervention on the perceptual-motor skills in adolescents with autism. *The Journal of Sports Medicine And Physical Fitness*, 57(1-2), 53-59.
- Rafie, F., Shikh, M., Jalali, S., & Pourranjbar, M. (2015). Physical exercises and motor skills in autistic children. *Iranian Journal of Public Health*, 44(5), 724-725.
- Reid, P. R., Factor, D. C., Freeman, N. L., & Sherman, J. (1988). The effects of physical exercise on three autistic and developmentally disordered adolescents. *Therapeutic Recreation Journal*, 22(2), 47-56.
- Resmi Gazete (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/05/20120518-27..htm>, adresinden elde edilmiştir.

- Russell, L., Lynn, K. K., Kristen, A., April, R., Whitney, E., & Whitney, S. (2010). Physical exercise and individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 565-576.
- Tan, B. W., Pooley, J. A., & Speelman, C. P. (2016). A meta-analytic review of the efficacy of physical exercise interventions on cognition in individuals with autism spectrum disorder and ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(9), 3126-3143.
- Töret, G., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G., & Özkubat, U. (2014). Otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanımlamaları ve otizmin nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1),1-14.
- Travers, B. G., Powell, P. S., Klinger, L. G., & Klinger, M. R. (2013). Motor difficulties in autism spectrum disorder: Linking symptom severity and postural stability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(7), 1568-1583.
- Ural, A., & Kılıç, I. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayınları.
- Werling, D. M., & Geschwind, D. H. (2013). Sex differences in autism spectrum disorders. *Current Opinion in Neurology*, 26(2),146-53.
- Westendorp, M., Houwen, S., Hartman, E., & Visscher, C. (2011). Are gross motor skills and sports participation related in children with intellectual disabilities? *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1147-1153.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- Yanardağ, M., Ergun, N., & Yılmaz, I. (2009). Otistik çocuklarda adapte edilmiş egzersiz eğitiminin fiziksel uygunluk düzeyine etkisi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 20(1), 5-31.
- Yanardağ, M., Erkan, M., Yılmaz, I., Arıcan E., & Düzkantar, A. (2015). Teaching advance movement exploration skills in water to children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 9(1) 121-129.
- Yılmaz, I., Yanardağ, M., Birkan, B. A., & Bumin, G. (2004). Effects of swimming training on physical fitness and water orientation in autism. *Pediatrics International*, 46(5), 624-626.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 1, Page No: 109-124

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.302891

RESEARCH

Received Date: 24.10.16

Accepted Date: 30.03.17

OnlineFirst: 31.03.17

Opinions of Parents Who Have Children with Autism Spectrum Disorder About Sport*

Gonca İnce**

Çukurova University

Abstract

This study aimed to examine the opinions of parents who have children with Autism Spectrum Disorder (ASD) about sport and identification of impact of sport on their children's problems. Forty-one parents (24 mothers, 17 fathers) participated in this study voluntarily. The study included parents of students with ASD, attending different special education centers. This study is a descriptive quantitative study. In the study, the researcher prepared a questionnaire which included 33 questions about demographic characteristics, their physical education courses and the effects of sports training on daily problems of their children with ASD. After the preparation of the questionnaire, experts reviewed it. For statistical analyses, the SPSS 11.5 computer package program was used. The average age of the children (31 male, 10 female) of surveyed parents was (10.17±4.99) years. The average body weight was (42.55±20.93) kg, and the average height was (138.27±30.77) cm. Of all the parents 51.2% of them were giving sports training to their children. When the results of the effects of the sport on those children's problems were examined, it was seen that the sport had mostly contributed to the communication skills (66.7%) and language development (52.4). Besides, 65.9% of all parents indicated that the special education centers where their children received special education did not have any physical education teachers or trainers. As a result, due to the positive effect of the sport on problems of children with ASD, especially trainers should be employed in the special education centers and in these centers the sports facilities should bring to appropriate levels.

Keywords: Autism, trainer, communication, language development, sport.

Recommended Citation

İnce, G. (2017). Opinions of parents who have children with autism spectrum disorder about sport. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(1), 109-124.

*This study was presented as a poster presentation at the 8th National Physical Education and Sport Teachers' Congress.

**Corresponding Author: Assist. Prof. Dr., Çukurova University, Faculty of Physical Education and Sports, Adana, E-mail: gince@cu.edu.tr

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a disorder that affects socialization, language, communication, and other essential life skills (Cottenceau et al., 2012; Russell et al., 2010). It can be seen that individuals with ASD have problems in areas such as spatial awareness, body awareness, social communication, academic and speech skills and also stereotyped movements (Elvin et al., 2012; Loukusa et al., 2007). Many treatment modalities have tried to overcome these problems. One of these treatment methods is sports education. In the literature studies reported that running (Kern et al., 1984), skating (Powers et al., 1992), swimming (Yilmaz et al., 2004), stretching exercises (Reid et al., 1988), hydrotherapy treatments (Bumin, Uyanık, Yilmaz, Kayıhan and Topçu et al., 2003) reduced stereotypes and improved daily life skills of children with ASD. It has been reported that parents play a key role in the development of their children's physical activity behaviors (Lee, 2004). In addition, it was emphasized that when parents encourage their children to do physical activity, the participation of their children in the physical activity increase (Lee, 2004; Moore et al., 1991). For this reason, views of parents are very important in the development of their children with ASD. There are no surveys in the literature evaluating observations of parents who have children with ASD about their available treatment options that include physical education and sports and effects of such activities on their children's daily problems. This study aimed to examine opinions of parents who have children with ASD about sport and identification of impact of sport on their children's problems.

Method

The study included 41 parents of children with ASD, attending different special education centers. This study is a descriptive quantitative study. In the study, the researcher prepared a questionnaire which included 33 questions about demographic characteristics, their physical education courses and the effects of sports training on daily skill problems of their children with ASD. After the preparation of the questionnaire, experts reviewed it. For statistical analyses, the SPSS 11,5 computer package program (averages, standard deviations, frequency distributions) was used.

Results

The average age of the children of surveyed parents was (10,17±4,99) years. The average body weight was (42,55±20,93) kg, and the average height was (138,27±30,77) cm. In addition, 31 children were male (75,6%), and 10 were female (24,4%).

The results of the statistical analyses were as follows: Out of the 41 parents participating in the survey, 21 parents (51,2%) had children taking physical education or sports training. With respect to the questions on the effects of physical education and sports training on children's daily skill (communication skills, language development, self-care skills, behavior skills (stereotypical behaviors), academic skills), among these 21 parents, 14 (66,7%) indicated that positive contributions were on communication skills (66,7%) language development (52,4%), and self-care skills (47,6%) respectively. Parents (48,8%) who did not have their children with ASD do sport emphasized that the reasons for not having their children with ASD do sport was that they had a deficiency in sports facilities. Besides, they reported that they had financial difficulties due to the cost of sports training and for this reason, they could not get their children do sport.

Conclusion

Parents who get their children with ASD do sport reported that sport provided positive contributions to their children. Especially, these positive contributions were on communication skills (66,7%) language development (52,4%), and self-care skills (47,6%) respectively. It is emphasized that adapted physical exercise program have an impact on communication skills of children with ASD positively (Yanardag et al., 2009). It is noticed that coordination exercises can ensure activation of areas in the social skills and communication in the brain (Mochizuki et al., 2014). Besides, there is a significant relationship between motor system development and language learning (LeBarton and Iverson, 2013). It was determined that the group with ASD receiving the kata technique have a decrease in stereotypical movements (Bahrami et al., 2012). Parents who could not get their children with ASD do sport emphasized that the reasons for not being able to get their children with ASD do sport

was that they had a deficiency in sports facilities. In addition, they reported that they had financial difficulties due to the cost of sports training and for this reason, they could not get their children do sport. In conclusion, taking into account the importance of physical education and sports participation on physical and emotional development and growth and its expected contribution to decrease daily problems of children with ASD, special education centers must reevaluate the need for hiring physical education teachers or sports trainers and improving their facilities to include physical education courses for children with ASD into their curriculum.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 1, Sayfa No: 125-147

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.277442

DERLEME

Gönderim Tarihi: 25.06.16

Kabul Tarihi: 12.12.16

Erken Görünüm: 14.12.16

Otizmlilerin Kullandığı Yeni Nesil Konuşma Üreten Cihazlara İlişkin Araştırmaların İncelenmesi*

Derya Genç-Tosun**

Anadolu Üniversitesi

Onur Kurt***

Anadolu Üniversitesi

Öz

Teknolojinin gelişmesiyle otizmliler eğitimlerinde kullanılan uygulamalar ve araç-gereçlerde gelişmeler kaydedilmektedir. Bu gelişmelerle birlikte tablet bilgisayarlar ve taşınabilir medya oynatıcılar da konuşma üreten cihaz olarak kullanılmaya başlanmıştır. Yeni nesil konuşma üreten cihazlar otizmliler iletişim becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinden biridir. Bu çalışmada; otizmliler yeni nesil konuşma üreten cihazlar kullandığı, hakemli dergilerde yayımlanan, 26 adet tek denekli araştırma makalesi incelenmiştir. Araştırmalara ERIC, Akademik Search Complete ve Google Scholar veri tabanlarında yapılan elektronik taramalar sonucu ulaşılmıştır. Toplam 81 katılımcının yer aldığı bu araştırmalarda; talep etme, eşleme, resimdeki nesnenin adını söyleme, kişisel bilgilere ilişkin sorulara yanıt verme, bağlama uygun iletişim becerisinin öğretimi ve problem davranışların azaltılmasına odaklanıldığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar yeni nesil konuşma üreten cihazlarla yürütülen uygulamaların otizmliler bu becerilerin öğretiminde oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, incelenen araştırmalardan elde edilen bulgular yorumlanmış, uygulamacılara ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Otizm, konuşma üreten cihaz, alternatif ve destekleyici iletişim, talep etme.

Önerilen Atıf Şekli

Genç-Tosun, D., & Kurt, O. (2017). Otizmliler kullandığı yeni nesil konuşma üreten cihazlara ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 125-147.

*Bu çalışma Doç. Dr. Onur Kurt'un danışmanlığında birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Ayrıca Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenmiştir (Proje no: 1505E454).

***Sorumlu Yazar:* Araş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir, E-posta: deryagenc@anadolu.edu.tr

***Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir, E-posta: onurk@anadolu.edu.tr

Araştırmalar otizmin görülme sıklığının geçtiğimiz on yıl içinde hızla arttığını göstermektedir. Araştırma bulguları Asya, Avrupa ve Kuzey Amerika’da yapılan çalışmalarda otizmin görülme oranının %1-%2 arasında olduğunu göstermektedir ve Amerika Birleşik Devletleri’nde her 68 çocuktan 1’inin otizm ile tanılandığı belirtilmektedir (Hastalık Kontrol ve Koruma Merkezleri [Centers for Disease Control and Prevention], 2016). Türkiye’de otizmin görülme oranını belirleyen bir istatistik ise henüz elde edilmemiştir. Ancak, Türkiye’de de otizmin görülme oranının benzer olduğu varsayılmaktadır.

Otizm, sosyal iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinde yetersizlik, sınırlı/yineleyici ilgi ve davranışlar ile karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur (Amerikan Psikologlar Birliği [American Psychiatric Association], 2013). Sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki yetersizliğin yanı sıra otizmlili bireylerin pek çoğunda dil gelişiminde de gerilik görülmektedir. Araştırmalar, otizmlili bireylerin yaklaşık %25-30’unun yaşamları boyunca hiç konuşmadığını ya da konuşmayı işlevsel olarak kullanmadığını, yaklaşık %50’sinin ise hiçbir zaman akıcı bir konuşmaya sahip olmadığını göstermektedir. İşlevsel iletişim becerilerindeki yetersizliğin; otizmlili bireylerin tercih, istek ve gereksinimlerini belirtmekte, fikirlerini paylaşmakta sorunlar yaşamasına neden olduğu; ayrıca, bu sorunların öfke nöbeti, kendine zarar verme ve saldırgan davranışlar gibi davranış sorunlarını ortaya çıkarabildiği ifade edilmektedir (Frea, Arnold ve Vittimberga, 2001; Hart ve Banda, 2009; Ploog, Scharf, Nelson ve Brooks, 2013; Webber ve Scheuermann, 2008). Bu nedenle işlevsel iletişim becerilerinin öğretimi, otizmlili bireylerin öncelikli öğretim amaçlarından biri olarak görülmektedir (Fitzer ve Sturmey, 2009).

Otizmlili pek çok bireyin sistematik ve yoğun eğitim almasına rağmen işlevsel dil becerilerini kazanamayabildiği bilinmektedir (Kagohara ve diğ., 2010). Ancak, sözel iletişim becerilerini geliştirmede başarısız olan bazı bireyler iletişim kurmak için alternatif ve destekleyici iletişim (ADİ) (Alternative and Augmentative Communication) sistemlerini kullanmayı öğrenebilirler (Kagohara ve diğ., 2010; Mirenda, 2003). ADİ sistemleri, sözel iletişim becerilerinde geriliği olan bireylerin halihazırdaki iletişim becerilerinin yerine geçmeyi ya da desteklemeyi amaçlayan sistemler olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012). ADİ sistemleri üçe ayrılmaktadır: Teknoloji gerektirmeyen (örneğin, işaret dili), düşük düzeyde teknoloji gerektiren (örneğin, resim değiş-tokuşuna dayalı iletişim sistemi [Picture exchange communication system-PECS]) ve orta-yüksek düzeyde teknoloji gerektiren ADİ sistemleri (örneğin, konuşma üreten cihazlar) iletişim sistemleri (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012; Lorah, Crouser, Gilroy, Tincani ve Hantula, 2014).

Konuşma üreten cihazlar (Speech Generating Device/Voice Output Communication Aid) orta-yüksek düzeyde teknoloji gerektiren ADİ sistemleri arasında yer almaktadır. Konuşma üreten cihazlar; bir sözcük ya da cümlecik temsil eden pek çok sembol (örneğin; fotoğraf, renkli ya da siyah-beyaz çizimler) içeren ve dijitalleştirilmiş (başka birinin önceden kaydedilmiş konuşması) ya da yapay (bilgisayar tarafından üretilen konuşma) ses çıktısı sunabilen taşınabilir elektronik cihazlardır (Achmadi ve diğ., 2012). Cihazdaki herhangi bir sembole dokunmak bağlama uygun sesli mesajlar sunabilmektedir. Bu mesajlar talep etme, yorum yapma, selamlaşma, sorulara yanıt verme gibi pek çok iletişimsel işleve hizmet edebilir. Örneğin, araba sembolüne dokununca cihaz “Araba” ya da “Araba istiyorum.” gibi bir sözcük ya da cümle üretebilmektedir. Konuşma üreten cihazlar toplam mesaj sayısı, kullanılan sembollerin türü, ekran görüntüsü (sabit veya hareketli), yapay ya da kaydedilmiş ses çıktısı, şekil ve boyut gibi özellikler açısından farklılıklar göstermektedir (Mirenda, 2003; Rispoli, Franco, van der Meer, Lang ve Camargo, 2010). Konuşma üreten cihazlar eski nesil ve yeni nesil konuşma üreten cihazlar olarak iki grupta ele alınabilir. Eski nesil konuşma üreten cihazların otizmlili bireylerin iletişim becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulgusuna rastlanmaktadır (Rispoli ve diğ., 2010). Ancak; sınırlı sayıda sembol içermesi, taşıma zorluğu, cihazın kullanımına ilişkin bireyselleştirmeye olanak sağlamaması (örneğin, resimleri büyütme) ve yüksek maliyeti en önemli sınırlılıkları olarak belirtilmektedir. Şekil 1’de eski nesil konuşma üreten cihaz örnekleri görülmektedir.

Son yıllarda mobil cihazlara uyumlu mobil uygulamaların geliştirilmesindeki artış ile, iPod touch ve iPad gibi taşınabilir cihazlar eski nesil konuşma üreten cihazların yerine geçmiştir. Son beş yılda, mobil cihazların konuşma üreten cihaz olarak kullanılabilmesi için özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde çok sayıda mobil

uygulama (yazılım) geliştirilmiş ve iPad, iPod touch ve iPhone gibi cihazlar eski nesil konuşma üreten cihazların yerine geçmeye başlamıştır (Leibs, 2013).



Şekil 1. Eski nesil konuşma üreten cihaz örnekleri (Kaynak: http://ilcaustralia.org.au/search_categories/types/29)

Miranda (2009), yeni nesil konuşma üreten cihazların tercih edilmesinin nedenlerini şöyle sıralamaktadır: (a) çok sayıda sembole erişim olanağı, (b) yüksek kalitede ses çıktısı, (c) farklı boy ve ağırlık seçeneği ile taşıma kolaylığı, (d) göreceli olarak düşük maliyet, (e) kolayca bireyselleştirebilme ve (f) daha fazla sosyal kabul görmedir. Şekil 2’de yeni nesil konuşma üreten cihaz örnekleri görülmektedir.



Şekil 2. Yeni nesil konuşma üreten cihaz örnekleri (Kaynak: <http://www.compusultsystems.com/assistive-technology/our-at-products/mobile-solutions/proloquo2go> ve <http://www.assistiveware.com/media-resources>)

Uluslararası alanyazında yeni nesil konuşma üreten cihazların otizmli bireylerin iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğunu gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Alzrayer, Banda ve Koul, 2014; Lorah, Parnell, Whitby ve Hantula, 2014; Still, Rehfeldt, Whelan, May ve Dymond, 2014). Araştırmalarda talep etme (Achmadi ve diğ., 2012; Sigafos ve diğ., 2013; Waddington ve diğ., 2014), sosyal bağlama uygun tepkide bulunma (örneğin; kişileri, eylemleri, duyguları adlandırma, sorulduğunda DVD seçme) (van der Meer, Sigafos ve diğ., 2013), sorulara yanıt verme (Lorah, Karnes ve Speight, 2015) gibi iletişim becerilerinin kazandırılması üzerine çalışılmıştır. Konuşma üreten cihazların otizmli bireylere iletişim becerilerini öğretmede etkisi inceleyen çalışmaların yanı sıra yeni nesil konuşma üreten cihazlar ile diğer ADİ sistemlerinin (örneğin; işaret dili, PECS) etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Agius ve Vance, 2016; Couper ve diğ.,

2014; van der Meer, Didden ve diğ., 2012). Bazı araştırmaların bulguları katılımcıların diğer ADİ sitelerine göre konuşma üreten cihazları kullanmayı daha hızlı öğrendiğini ve konuşma üreten cihazları kullanmayı daha çok tercih ettiklerini göstermektedir (Alzrayer ve diğ., 2014; van der Meer, Didden ve diğ., 2012; van der Meer, Kagohara ve diğ., 2012). Alanyazında yeni nesil konuşma üreten cihazlarla öğretim uygulamalarının gözden geçirildiği iki çalışmaya rastlanmaktadır (Alzrayer ve diğ., 2014; Lorah, Parnell ve diğ., 2014). Bu iki çalışma izleyen bölümde kısaca özetlenmektedir.

Alzrayer ve diğerleri (2014), otizmlili ve gelişimsel yetersizliği olan diğer bireylerin iletişim becerilerinde tablet bilgisayar tabanlı cihazların kullanımının etkisini inceleyen bir meta-analiz çalışması yürütmüştür. Bu çalışmada 2011-2014 yılları arasında yayımlanan 15 araştırma incelenmiştir. Araştırmaların etki büyüklüğünü belirlemek üzere örtüşmeyen veri yüzdesi yöntemi (Percentage of non-overlapping data-PND) kullanılmıştır. Araştırma bulguları, mobil cihazlarının otizm ve gelişimsel yetersizliği olan bireylerin iletişim becerilerini artırmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgular, mobil cihazlarının problem davranışları azaltmada olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Lorah, Parnell ve diğerleri (2014), otizmlili ve gelişimsel yetersizliği olan diğer bireyler için, tablet bilgisayarların ve taşınabilir medya oynatıcıların (iPod touch) konuşma üreten cihaz olarak kullanıldığı 17 araştırmayı incelemiştir. Araştırmaların tümünde iOS işletim sistemli cihazlar (örneğin; iPad, iPod touch) kullanılmıştır. Araştırma bulguları, bu cihazları kullanan katılımcıların sözel ifade dağarcıklarının (verbal repertoires) hızlı geliştiği, işaret dili ya da resim değiş-tokuşuna dayalı sistemlere kıyasla bu cihazlarla iletişim kurmayı çoğunlukla daha hızlı öğrendiklerini ve tablet bilgisayarları ve taşınabilir medya oynatıcıları kullanmayı daha çok tercih ettiklerini göstermektedir.

Türkiye’de konuşma üreten cihazların kullanımına ilişkin yayımlanmış sistematik bir çalışmanın henüz yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle, uluslararası alanyazında yer alan araştırmaların bulgularının incelenerek analiz edilmesinin ve konuya ilişkin araştırma gereksiniminin belirlenmesinin alanda çalışan uygulamacı ve araştırmacılar için yararlı olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada tablet bilgisayar ve taşınabilir medya oynatıcıların otizmlili bireyler için konuşma üreten cihaz olarak kullanıldığı araştırmaların incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmaların Belirlenmesi ve Dahil Etme Ölçütleri

Çalışmada yer alan araştırmalara ulaşmak üzere ERIC, Akademik Search Complete veri tabanları ve Google Scholar internet arama motorundan yararlanılmıştır. Otizm, otizm spektrum bozukluğu, iletişim, mobil uygulama, alternatif ve destekleyici iletişim terimleri elektronik taramalar sırasında anahtar sözcükler olarak kullanılmıştır. Yapılan tarama sonucunda 62 adet makaleye ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamına alınacak araştırmalar için bazı ölçütler belirlenmiş ve araştırmalar aşağıda sıralanan ölçütler dikkate alınarak incelenmiştir. Çalışmada dikkate alınan ölçütler; a) katılımcılardan en az birinin otizm tanısı almış olması, b) çalışmanın tek denekli araştırma modellerinden biriyle gerçekleştirilmiş olması, c) araştırmada yeni nesil konuşma üreten cihazların kullanılmış olması, d) araştırmanın hakemli bir dergide yayımlanmış olmasıdır. Bu ölçütlere göre 62 makale incelendikten sonra 26 makale çalışma kapsamına alınmıştır.

Araştırmaların Analizi

İnternet ortamında yapılan tarama sonucu elde edilen makaleler; a) katılımcılar, b) ortam ve uygulamacılar, c) bağımlı ve bağımsız değişkenler, d) araştırma modeli, e) bulgular, f) güvenilirlik verileri, g) kalıcılık ve genelleme ve h) sosyal geçerlik açısından değerlendirilmiştir.

Kodlayıcılar Arası Güvenirlik

Analiz sürecinde oluşabilecek herhangi bir yanlılığı önlemek üzere kodlayıcılar arası güvenirlik çalışması yapılmıştır. Belirlenen çalışmaların %30'u ikinci yazar tarafından çalışmada belirlenen ölçütler dikkate alınarak ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Böylece çalışmalardan elde edilen verilerin güvenilir biçimde özetlenmesi sağlanmıştır. Güvenirlik hesaplaması için $[\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülü kullanılmıştır (Wolery, Bailey ve Sugai, 1998). Yazarlar arasındaki kodlayıcılar arası güvenirlik %100 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada tablet bilgisayar ve taşınabilir medya oynatıcıların konuşma üreten cihaz olarak kullanıldığı araştırmaların incelenmesi amaçlanmaktadır. Belirlenen ölçütler dahilinde bu çalışmada 26 araştırma incelenmiştir. Tablo 1 ve Tablo 2'de yeni nesil konuşma üreten cihazlarla yürütülen araştırmaların kısa analizi gösterilmiştir.

Katılımcılar

Çalışma kapsamına alınan araştırmalarda 3-23 yaş aralığında 81 katılımcı yer almıştır. Katılımcılardan 72'si otizm tanısı almış bireylerdir. Diğer katılımcılardan 6'sının zihinsel yetersizlik, 2'sinin gelişimsel yetersizlik ve birinin ise çoklu yetersizlik tanısı bulunmaktadır. En sık çalışılan yaş grubu 41 katılımcıyla 0-6 yaş grubu olarak belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda 7-18 yaş aralığında 39, 18 yaş üzerinde ise 1 katılımcının olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaların çoğunda (n=20) çeşitli standart değerlendirme araçları uygulanarak, katılımcıların iletişim becerilerine ilişkin skorları rapor edilmiştir. Katılımcıların ifade edici dil becerilerini değerlendirmek için üç farklı değerlendirme aracının kullanıldığı görülmektedir. 16 araştırmada Vineland Uyumsal Davranış Ölçeğinin (Vineland Adaptive Behavior Scale) İletişim Alt Testi uygulanmıştır. Katılımcıların İletişim Alt Testinden aldığı puanlara göre, 1 ay-30 ay aralığında ifade edici dil becerilerine sahip oldukları belirtilmiştir. 3 araştırmada VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment Placement Program) değerlendirme aracı kullanılmıştır (Lorah, Crouser ve diğ., 2014; Lorah ve diğ., 2015; Lorah ve diğ., 2013). Değerlendirme sonucu katılımcıların sözel iletişim becerileri sınırlı ya da yok olarak rapor edilmiştir. Araştırmaların 1'inde ise Dil Gelişimi Testi (Test of Language Development Intermediate) uygulanmıştır (Flores ve diğ., 2012). Katılımcıların skorları 40-62 olarak rapor edilmiştir. Katılımcıların sözel dil becerilerinin 0-10 sözcük ile sınırlı olduğu belirtilmiştir. 6 çalışmada ise herhangi standartlaştırılmış bir test uygulanmamıştır (Agius ve Vance, 2016; Ganz, Hong ve Goodwyn, 2013; King ve diğ., 2014; Strasberger ve Ferreri, 2014; Ward, McLaughlin, Neyman ve Clark, 2013). Ancak katılımcıların sözel dil becerilerinin çok sınırlı ya da hiç olmadığı ifade edilmiştir.

Ortam ve Uygulamacı

İncelenen araştırmalarda gerçekleştirilen uygulamalar; okul, klinik ve ev gibi ortamlarda yürütülmüştür. Araştırmaların 15'i okul/sınıfta, 5'i klinikte, 6'si ise katılımcıların kendi evlerinde ya da ev ve sınıf/klinik gibi birden fazla ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmalar uygulamacılar açısından incelendiğinde; araştırmalardan 10'unda uygulamaların araştırmacılar, 7'sinde lisansüstü öğrenciler, 4'ünde öğretmenler, 3'ünde aile bireyleri ile uzmanlar (örneğin; konuşma terapisti, psikiyatrist, öğretmen, araştırmacı), 1'inde anneler (van der Meer, Sigafos ve diğ., 2013) ve 1'inde ise araştırmacı ile akran (Strasberger ve Ferreri, 2014) tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir.

Bağımlı Değişken

Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların çoğunda (n=22) talep etme (örneğin; yiyecek, oyuncak) becerisi üzerine çalışılmıştır. Araştırmalardan 17'sinde tek basamaklı (ekranda yer alan resimlerden birine dokunma) talep etme becerisinin öğretimi hedeflenirken, 4'ünde çok basamaklı (örneğin; cihazı açma/kapama, kategori seçme, nesne ve istiyorum sembollerine dokunma) talep etme becerisi öğretilmiştir. Araştırmalardan

1'inde ise hem talep etme becerisinin artırılması hem de istenmeyen davranışların (örneğin, vurma ve nesneye ulaşmaya çalışma) azaltılması hedef davranış olarak belirlenmiştir. Diğer çalışmalarda (n=4) ise eşleme, resimdeki nesnenin adını söyleme, kişisel bilgilere ilişkin sorulara yanıt verme ve bağlama uygun iletişim davranışlarının (örneğin; etkinliği durdurma ya da devam etmeye karar verme, kişileri, eylemleri ve duyguları adlandırma) öğretildiği görülmektedir. İncelenen araştırmaların ikisinde konuşma üreten cihazla talep etme becerisinin edinimine ilişkin veri toplanırken, diğer yandan sözel olarak talep etme becerisinin gelişip gelişmediği de incelenmiştir (King ve diğ., 2014; Roche ve diğ., 2014). Her iki çalışmada da katılımcıların cihaz kullanarak talep etme becerisindeki artışın yanı sıra sözel olarak talep etme becerilerinde de artış olduğu ifade edilmiştir.

Tablo 1

Yeni Nesil Konuşma Üreten Cihazlara İlişkin Etkililik Çalışmaları

Kaynak	Katılımcı özellikleri	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken Öğretim yöntemi	Kullanılan araç, mobil uygulama	Araştırma modeli	Kalıcılık/ Genelleme	Güvenirlilik	Sosyal geçerlik
Achmadi ve diğ. (2012)	13 yaş, Otizm 17 yaş, Otizm	Talep etme (çok basamaklı)	İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim, ayrımlı pekiştirme, geriye zincirleme	iPod touch, Proloquo2Go	Çoklu yoklama modeli	+/-	GG/UG	-
Ganz, Hong ve Goodwyn (2013)	3 yaş, Otizm 3 yaş, Otizm 4 yaş, Otizm	Talep etme	PECS protokolü	iPad, PECS Phase III	Çoklu başlama modeli	-/-	GG/UG	-
Kagohara ve diğ. (2010)	17 yaş, Otizm	Talep etme	Bekleme süreli öğretim	iPod touch, Proloquo2Go	ABCDAD modeli	+/-	GG/UG	-
Kagohara ve diğ. (2012)	13 yaş, Otizm 17 yaş, Otizm	Resim adlandırma, “Ne görüyorsun?, Bu ne?” sorularına yanıt verme	Bekleme süreli öğretim, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim, ayrımlı pekiştirme	iPod touch, Proloquo2Go	Çoklu yoklama modeli	+/-	GG/UG	-
King ve diğ. (2014)	3 yaş, Otizm 4 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm	Talep etme, Sözel ifade	PECS protokolü (uyarlanmış)	iPad, Proloquo2Go	Çoklu yoklama modeli	-/-	GG/UG	-
Lorah, Crouser, Gilroy, Tincani ve Hantula (2014)	4 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm 6 yaş, Otizm	Talep etme	Uyaran ipucu ve silikleştirme	iPad, Proloquo2Go	Çoklu yoklama ve değişen ölçütler modeli	+/-	GG/UG	-

Tablo 1 (Devam)

Kaynak	Katılımcı özellikleri	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken Öğretim yöntemi	Kullanılan araç, mobil uygulama	Araştırma modeli	Kalıcılık/Genelleme	Güvenirlilik	Sosyal geçerlik
Lorah, Karnes ve Speight (2015)	8 yaş, Otizm 12 yaş, Otizm	Kişisel bilgilerine ilişkin sorulara yanıt verme.	Sabit bekleme süreli öğretim	iPad, Proloquo2Go	Çoklu başlama modeli	+/-	GG/UG	-
Roche ve diğ. (2014)	9 yaş, Otizm 3 yaş, GY.	Talep etme, Sözel ifade	İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim	iPad, Proloquo2Go	Çoklu başlama modeli ve Çoklu yoklama modeli	-/-	GG/UG	-
Sigafoos ve diğ. (2013)	4 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm	Talep etme, vurma, nesneye ulaşmaya çalışma	Bekleme süreli öğretim, aşamalı yardımla öğretim, ayrımlı pekiştirme	iPad, Proloquo2Go	Çoklu başlama modeli	+/+	GG/UG	-
Strasberger ve Ferreri (2014)	5 yaş, Otizm 8 yaş, Otizm 9 yaş, Otizm 12 yaş, Otizm	Talep etme (çok basamaklı) “Ne istiyorsun?, Adın ne?” sorularına yanıt verme	Akran destekli (peer assisted)	iPod touch, Proloquo2Go	Çoklu başlama modeli	+/+	GG/UG	+
Van Der Meer ve diğ. (2011)	13 yaş, Otizm+ZY 14 yaş ZY 23 yaş, ZY	Talep etme	Bekleme süreli öğretim, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim	iPod touch, Proloquo2Go	Çoklu yoklama modeli	+/-	GG/UG	-
van der Meer, Sigafoos ve diğ. (2013)	10 yaş, Otizm+ZY	Talep etme dışındaki iletişimsel davranışları sosyal bağlama uygun ve bağımsız sergileme	İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim, bekleme süreli öğretim	iPad, Proloquo2Go	Vaka çalışması	+/-	GG/UG	-
van der Meer ve diğ. (2014)	10 yaş, Otizm	Eşleme	Aşamalı yardımla öğretim, ayrımlı pekiştirme	iPad/ Proloquo2Go	Çoklu yoklama modeli	+/-	GG/UG	-

Tablo 1 (Devam)

Kaynak	Katılımcı özellikleri	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken Öğretim yöntemi	Kullanılan araç, mobil uygulama	Araştırma modeli	Kalıcılık/Genelleme	Güvenirlilik	Sosyal geçerlik
Waddington ve diğ. (2014)	8 yaş, Otizm 8, yaş, Otizm 10 yaş, Otizm	Talep etme (çok basamaklı)	Bekleme süreli öğretim, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim, hata düzeltilmesi	iPad, Proloquo2Go	Çoklu yoklama modeli	+/+	GG/UG	-
Ward, McLaughlin, Neyman ve Clark (2013)	5 yaş, Otizm	Talep etme	Model olma, yönlendirme, sınama	iPad, Go talk now	ABC modeli	-/-	GG/-	-

Not: GY kısaltması "Gelişimsel Yetersizlik", ZY kısaltması "Zihinsel Yetersizlik", GG kısaltması "Gözlemciler Arası Güvenirlilik", UG kısaltması "Uygulama Güvenirliliği", + "var", - "yok" karşılığı kullanılmıştır.

Tablo 2

Yeni Nesil Konuşma Üreten Cihazların Diğer ADİ Uygulamalarıyla Karşılaştırıldığı Çalışmalar

Kaynak	Katılımcı özellikleri	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken			Araştırma modeli	Kalıcılık /Genelleme	Güvenirlilik	Sosyal geçerlik
			Değerleri	Kullanılan araç	ADİ türü				
Achmadi ve diğ. (2014)	4 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm 5 yaş, GG	Talep etme	0-10sn bekleme süreli öğretim, aşamalı yardımla öğretim	iPod touch, Proloquo2Go	Konuşma üreten cihaz PECS İşaret dili	Dönüşümlü uygulamalar modeli	+/-	GG/UG	-
Agius ve Vance (2016)	3 yaş, Otizm 4 yaş, Otizm 4 yaş, Otizm	Talep etme (çok basamaklı)	PECS protokolü	iPad 4/ Sounding Board	Konuşma üreten cihaz PECS	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	+/-	GG/UG	+
Couper ve diğ. (2014)	4 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm 6 yaş, Otizm 7 yaş, Otizm 7 yaş, Otizm 8 yaş, Otizm 12 yaş, Otizm	Talep etme	Bekleme süreli öğretim, aşamalı yardımla öğretim, sözel ipucu, ayrımlı pekiştirme	iPad ve iPod touch, Proloquo2Go	Konuşma üreten cihaz PECS İşaret dili	Dönüşümlü uygulamalar modeli	+/-	GG/UG	-
Flores ve diğ. (2012)	8 yaş, Otizm 8 yaş, Otizm 9 yaş, Otizm 9 yaş, ZY 11 yaş, Çoklu yetersizlik	Talep etme	İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim, ayrımlı pekiştirme	iPad, Pick-a-Word	Konuşma üreten cihaz PECS	Dönüşümlü uygulamalar modeli	-/-	GG/UG	+

Tablo 2 (Devam)

Kaynak	Katılımcı özellikleri	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken			Araştırma modeli	Kalıcılık /Genelleme	Güvenirlik	Sosyal geçerlik
			Değerleri	Kullanılan araç	ADİ türü				
Gevarter ve diğ. (2014)	3 yaş, Otizm+ZY 3 yaş, Otizm+ZY 3 yaş, Otizm+ZY	Talep etme	İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim	iPad Go Talk Scene and Heard	Çizimli semboller, Fotoğraflar, Fotoğrafla birlikte çizimli sembollerin kullanıldığı konuşma üreten cihazlar	Dönüşümlü uygulamalar modeli	-/-	GG/UG	-
Lorah ve diğ. (2013)	3 yaş, Otizm 4 yaş, Otizm 4 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm 5 yaş, Otizm	Talep etme	Sabit bekleme süreli öğretim	iPad, Proloquo2Go	Konuşma üreten cihaz PECS	Dönüşümlü uygulamalar modeli	+/-	GG/UG	-
McLay ve diğ. (2014)	5 yaş, Otizm 7 yaş, Otizm 8 yaş, Otizm 10 yaş, Otizm	Talep etme	İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim	iPad, Proloquo2Go	İşaret dili, PECS, Konuşma üreten cihaz	Dönüşümlü uygulamalar modeli	+/+	GG/UG	-
van der Meer, Didden ve diğ. (2012)	6 yaş, Otizm 10 yaş, ZY 12 yaş, Otizm 13 yaş, Otizm	Talep etme	Bekleme süreli öğretim, aşamalı yardımla öğretim, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim, ayrımlı pekiştirme	iPod touch, Proloquo2Go	Konuşma üreten cihaz PECS İşaret dili	Dönüşümlü uygulamalar modeli ve çoklu yoklama modeli	+/-	GG/UG	-

Tablo 2 (Devam)

Kaynak	Katılımcı özellikleri	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken		ADİ türü	Araştırma modeli	Kalıcılık /Genelleme	Güvenirlilik	Sosyal geçerlik
			Diğerleri	Kullanılan araç					
van der Meer, Kagohara ve diğ. (2012)	5 yaş, ZY 5 yaş, ZY 7 yaş, Otizm 10 yaş, Otizm 5 yaş, ZY	Talep etme	Bekleme süreli öğretim aşamalı yardımla öğretim, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim	iPod touch, Proloquo2Go	Konuşma üreten cihaz İşaret dili	Dönüşümlü uygulamalar modeli ve çoklu yoklama modeli	+/-	GG/UG	-
van der Meer, Sutherland, O'Reilly, Lancioni ve Sigafos (2012)	4 yaş, Otizm 4 yaş, Otizm 10 yaş, Otizm 11 yaş, Otizm	Talep etme	Bekleme süreli öğretim, aşamalı yardımla öğretim, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim, ayrımlı pekiştirme	iPad ve iPod touch, Proloquo2Go	Konuşma üreten cihaz PECS İşaret dili	Dönüşümlü uygulamalar modeli ve çoklu başlama modeli	+/-	GG/UG	-
van der Meer, Kagohara ve diğ. (2013)	10 yaş, Otizm 11 yaş, Otizm	Talep etme, Selamlaşma, Evet/hayır ve nezaket sözcüklerini kullanma	İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim	iPad ve iPod touch, Proloquo2Go	Konuşma üreten cihaz PECS İşaret dili	Dönüşümlü uygulamalar modeli ve çoklu başlama modeli	+/-	GG/UG	-

Not: ZY kısaltması "Zihinsel Yetersizlik", GG kısaltması "Gözlemciler Arası Güvenirlilik", UG kısaltması "Uygulama Güvenirliği", + "var", - "yok" karşılığı kullanılmıştır.

Bağımsız Değişken

Hedef davranışların öğretilmesi için sistematik öğretim sunulduğu ve bu amaçla farklı öğretim uygulamalarının kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalarda çoğunlukla ipucunun giderek artırılması, ayrımlı pekiştirme, aşamalı yardımla öğretim, bekleme süreli öğretim, sabit bekleme süreli öğretim, uyarıcı ipucu ve silikleştirme, hata düzeltmesi, model olma-yönlendirme-sınama (model-lead-test) gibi öğretim uygulamaları yalnız kullanılmış ya da bunlardan birkaçı birlikte (örneğin, bekleme süreli öğretim+aşamalı yardımla öğretim+ayrımlı pekiştirme) kullanılmıştır. Araştırmaların 3'ünde ise PECS protokolünün kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmalarda öğretim uygulamalarının yanı sıra bağımsız değişkenin bir parçası olarak mobil uygulamalar ve konuşma üreten cihaz olarak kullanılan mobil cihazlar da ele alınmıştır. Araştırmaların tamamında ios tabanlı cihazların (örneğin; iPad, iPod touch) tercih edildiği görülmektedir. Kullanılan mobil uygulamalarda ise farklılıklar gözlenmektedir. "Proloquo2go", 23 çalışmada kullanılan ve en çok tercih edilen mobil uygulamadır. Diğer 3 araştırmanın birinde "Sounding Board", diğerinde "Go Talk Now" ve üçüncüsünde ise "Scene and Heard ve Go Talk Now" isimli mobil uygulamaların kullanıldığı görülmektedir.

Araştırma Modeli ve Bulgular

İletişim becerilerinin öğretiminde yeni nesil konuşma üreten cihazların konu edildiği araştırmalarda tek denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modeli, çoklu başlama modeli, dönüşümlü uygulamalar modeli, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli, AB ve ABC modelleri kullanılmıştır. Araştırmaların 12'sinde çoklu başlama/yoklama modelinin, 11'inde dönüşümlü uygulamalar modelinin, 1'inde uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin, 1'inde ABC modelinin, 1'inde ABCDAD, diğerinde ise AB modelinin kullanıldığı görülmektedir.

Bu çalışmada, yeni nesil konuşma üreten cihazların etkililiğini inceleyen 15, yeni nesil konuşma üreten cihazlar ile diğer ADİ (örneğin; işaret dili, PECS) sistemlerinin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı 11 araştırma incelenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen tüm araştırmalarda bulgular, 81 katılımcıdan 62'sinde yeni nesil konuşma üreten cihazların oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

ADİ sistemlerinin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı 11 yayımlanmış araştırmaya rastlanmıştır. Araştırmalardan 6'sında konuşma üreten cihaz, PECS ve işaret dilinin iletişim becerilerinin öğretiminde etkililik ve verimliliklerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. 3 araştırmada PECS ve konuşma üreten cihazın etkililik ve verimliliği karşılaştırılırken, yalnızca birinde işaret dili ve konuşma üreten cihaz arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Bir çalışmada ise konuşma üreten cihazda çizimli sembol, fotoğraflı sembol ve çizim ile fotoğraflı sembollerin birlikte kullanıldığı üç uygulamanın etkililik ve verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir (Gevarter ve diğ., 2014). Araştırma bulguları katılımcılardan ikisinin fotoğraflı sembollerin kullanıldığı uygulama ile daha hızlı öğrendiğini göstermektedir. Katılımcılardan biri ise hepsiyle birbirine yakın sürelerde öğrenmiştir. Bulgular mobil uygulamalarda kullanılan sembol türlerinin katılımcıların öğrenme hızlarını etkileyebileceğini göstermektedir. Ayrıca katılımcıların ADİ tercihinin değerlendirildiği 9 karşılaştırma araştırmasındaki 42 katılımcıdan 27'sinin diğer sistemlere göre konuşma üreten cihaz kullanmayı daha çok tercih ettiği görülmektedir.

Kalıcılık ve Genelleme

Araştırmaların 20'sinde kalıcılık verisi toplanmıştır. 20 araştırmanın 16'sında ortalama 1-4 hafta arasında kalıcılık verisi toplanırken, 4'ünde uzun dönemli (örneğin, 5-18 ay) (Achmadi ve diğ., 2014; McLay ve diğ., 2014; van der Meer, Kagohara ve diğ., 2012; van der Meer, Sigafos ve diğ., 2013) kalıcılık verisinin toplandığı dikkat çekmektedir. Genelleme verisi ise yalnızca 4 araştırmada toplanmıştır. Genelleme verisinin toplandığı çalışmalarda ortamlar arası, kişiler arası ve/veya nesnelere arası genelleme oturumlarının düzenlendiği görülmektedir. Kalıcılık ve genelleme verisinin toplandığı araştırmalarda katılımcıların becerileri öğretim oturumları sona erdikten sonra da sürdürdüğünü ve farklı ortam, kişi veya nesnelere genellediği ifade edilmiştir.

Sosyal Geçerlik

Araştırmalar incelendiğinde 26 araştırmadan yalnızca üçünde sosyal geçerlik verisinin toplandığı görülmektedir. Agius ve Vance (2016), yürüttükleri araştırmada birincil bakıcıların PECS ve konuşma üreten cihaz uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 5'li likert tipi bir ölçek ve açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanmıştır. Ebeveynler her iki uygulamanın da kabul edilebilir olduğunu ve evde kullanmaya istekli olduklarını belirtmişlerdir. Flores ve diğerleri (2012), öncelikle katılımcıların bireyselleştirilmiş eğitim programlarındaki (BEP) iletişim amaçlarını öğretmeyi amaçlamışlardır. Ayrıca, çalışmanın başında ve sonunda katılımcıların devam ettiği okuldaki çalışanlara sosyal geçerlik veri toplama aracı (4'lü likert tipi) uygulamıştır. Okul çalışanları öğrencilerin cihazları kullanmayı sevdiğini, ipad ile daha hızlı öğrendiklerini, ipad kullanımının öğrenciler için daha kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca ipad kullanmanın kendileri için de daha kolay olduğunu ve resimli iletişim sistemlerine kıyasla ipad ile uygulama yapmayı tercih ettiklerini de belirtmişlerdir. Strasberger ve Ferreri (2014), ise katılımcıların öğretmenlerine 24 sorudan oluşan bir ölçek (6'lı likert tipi) uygulamıştır. Öğretmenler genellikle düşüncelerinin olumlu olduğunu bildirmiştir ve uygulamayı makul ve etkili bulmuştur. Öğretmenlerin ölçekte en çok memnuniyet belirttikleri maddeler ise şöyle belirtilmiştir: a) farklı özellikleri olan çocuklar için uygun olması, b)olumsuz yan etkisinin olmaması ve c) uygulamanın çok açık olması.

Güvenirlilik

Değerlendirilen 26 araştırmanın tamamında gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Çalışmada gözlemciler arası güvenirlik katsayıları %80-100 arasında değişiklik göstermektedir. Araştırmaların 25'inde uygulama güvenirliği verisi toplanırken, bir araştırmada uygulama güvenirliği verisi toplanmamıştır. Uygulama güvenirliği verisi toplanan çalışmalarda uygulama güvenirliği katsayısı %80-100 arasında değişmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada yeni nesil konuşma üreten cihazların kullanıldığı 26 araştırma incelenmiştir. Araştırmalar dahil etme ölçütlerine göre belirlenmiş ve bulgular bu çerçevede özetlenerek tartışılmıştır.

İncelenen çalışmaların çoğunda 0-6 yaş grubu otizmlili bireyler katılımcıları oluştururken, 7-18 yaş aralığındaki katılımcıların da yer aldığı çalışmalar görülmektedir. Ancak yetişkin bir katılımcının yer aldığı yalnızca bir yayımlanmış çalışmaya rastlanmaktadır. Otizmlili bireylerin önemli bir bölümünün alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine yaşam boyu gereksinimi olduğu göz önünde bulundurulduğunda yetişkinlerle gerçekleştirilecek çalışmalara da gereksinim duyulduğu söylenebilir. Bulgular 81 katılımcıdan 62'si için yeni nesil konuşma üreten cihazların talep etme, eşleme, resimdeki nesnenin adını söyleme ve kişisel bilgilere ilişkin sorulara yanıt verme becerilerinin öğretiminde oldukça etkili olduğunu ortaya koymaktadır. İncelenen çalışmaların ikisinde bulgular tarafından yapılan çalışmaların bulguları, konuşma üreten cihazla talep etme becerisinin öğretiminde aynı zamanda sözel olarak talep etme becerisi üzerinde olumlu etkilerini olduğunu ve çalışma süresince katılımcıların sözel iletişim becerilerinde önemli bir artış olduğunu göstermektedir (King ve diğ., 2014; Roche ve diğ., 2014). Ancak konuşma üreten cihazların sözel iletişim becerileri üzerindeki olumlu etkilerine ilişkin daha net ifadelerde bulunmak için daha fazla araştırma gereksinimi olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca bulgular yeni nesil konuşma üreten cihazların problem davranışları azaltmada olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Sigafos ve arkadaşları(2013) çalışmasında iki katılımcının istenmeyen davranışlarının öğretim oturumlarına başladıktan sonra azaldığını ve daha sonra görülmediği ifade etmiştir. Bu araştırmanın bulguları ADİ uygulamalarıyla iletişim becerilerini geliştiren bireylerin uygun olmayan davranışlarında azalma olduğunu gösteren diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Ganz ve diğ., 2012).

ADİ sistemlerinin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı çalışmalarda ise, bulgular katılımcıların genellikle yeni nesil konuşma üreten cihazları kullanmayı daha hızlı öğrendiğini göstermektedir. Ayrıca, ADİ tercihlerinin değerlendirildiği çalışmalardaki toplam 42 katılımcıdan 27'sinin PECS veya işaret diline kıyasla yeni nesil konuşma üreten cihazları kullanmayı daha çok tercih ettiği görülmektedir. Bu durum birkaç olası nedenle açıklanabilir. Yeni nesil konuşma üreten cihazların; yüksek kalitede ses çıktısı sağlaması, daha az motor ve bilişsel beceri gerektirmesive gelişimsel geriliği olan bireylerin daha çok tercih ettikleri sistemle daha başarılı olma eğilimi yeni nesil konuşma üreten cihazların daha çok tercih edilmesinin olası nedenleri olabilir (Achmadi ve diğ., 2014; Couper ve diğ., 2014; van der Meer, Didden ve diğ., 2012). Ayrıca araştırma bulguları yeni nesil konuşma üreten cihazların kullanımının öğretildiği uygulamalarda uygulamalı davranış analizi yöntem ve tekniklerinin (örneğin;

bekleme süreli öğretim, aşamalı yardım, pekiştirme, hata düzeltmesi) etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, hangi öğretim yöntemlerinin daha etkili olduğunu karşılaştıran yayımlanmış bir araştırmaya henüz rastlanmamıştır. İleri araştırmalarda hangi öğretim yöntemlerinin yeni nesil konuşma üreten cihazların kullanımının öğretiminde daha etkili olduğu incelenebilir.

İncelenen 26 araştırmadan 20'si sistematik öğretim oturumlarının düzenlendiği okul ve klinik gibi ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Yalnızca 4 çalışmada genelleme oturumu düzenlenmiştir. Otizmlı bireylerin toplum içinde iletişim gereksinimlerini karşılayabilmeleri; çevreleriyle olumlu etkileşim kurmaları ve bağımsız yaşamlarını sürdürebilmeleri için büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla ilerideki çalışmaların doğal ortamlarda gerçekleştirilmesinin ya da doğal ortamlarda genelleme oturumlarının düzenlenmesinin çalışmalardaki bu sınırlılığı önleyeceği düşünülmektedir.

İncelenen araştırmaların 19'unda konuşma üreten cihazlarla yalnızca talep etme becerisinin öğretimi üzerine çalışılmıştır. 5 araştırmada talep etme becerisinin yanı sıra sorulara yanıt verme, selamlaşma, sosyal bağlama uygun tepkide bulunma gibi farklı iletişim becerileri kazandırılmaya çalışılırken, 1 araştırmada eşleme, 1 araştırmada vurma, nesneyi almaya çalışma gibi istenmeyen davranışların azaltılması üzerine çalışılmıştır. Konuşma üreten cihazların tek basamaklı talep etme becerisinin öğretimindeki etkililiğini inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak, araştırmalardan yalnızca 4'ünde çok basamaklı talep etme (örneğin; cihazı açma/kapama, birden fazla sembole dokunma) becerisinin öğretimi hedeflenmiştir. Dolayısıyla cihazı işlevsel kullanmaya (örneğin, cihazı açma/kapama, sayfaları yönetme, ana menüye dönme, mesajı silme) yönelik öğretim süreçlerinin incelenmesine ilişkin araştırma gereksinimi halen devam etmektedir (Alzrayer ve diğ., 2014). Diğer yandan, talep etme dışındaki işlevsel iletişim becerilerinin (örneğin; selamlaşma, bilgi isteme, bilgi verme, yorum yapma) öğretiminde konuşma üreten cihazların etkisini ortaya koyabilmek için düzenlenecek araştırmalara da gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmaların 20'sinde kalıcılık oturumlarının planlandığı görülmektedir. 16 araştırmada öğretimden 1-4 hafta sonra izleme verisi toplanmıştır. 4 araştırmada ise 5-18 ay sonra öğretilen becerinin kalıcılığının sağlanıp sağlanmadığı test edilmiştir. Otizmlı bireylerde iletişim becerilerinin kalıcılığının sağlanmasının son derece önemli olduğu düşünüldüğünde ilerideki araştırmalarda uzun dönemli kalıcılık verisi toplanmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırmalar güvenilirlik verileri açısından incelendiğinde çalışmaların tamamında gözlemcilerarası güvenilirlik verisinin toplandığı, yalnızca bir araştırmada uygulama güvenilirliği verisinin toplanmadığı görülmüştür. Güvenirlik verilerinin toplanması ve güvenilirlik bulgularının istendik düzeyde olması son yıllarda araştırmacıların güvenilirlik konusuna verdiği önemi göstermektedir.

Araştırmaların çoğunda uygulamayı araştırmacılar, lisansüstü öğrencileri ve öğretmenler yürütmüştür. İncelenen araştırmaların dördünde uygulamacı olarak aile bireyleri yer alırken bir çalışmada ise akranlar uygulamacı olarak yer almıştır. Uygulamalar yüksek düzeyde uygulama güvenilirliğiyle yürütülmüştür. Birincil bakıcıların otizmlı bir yetişkine yeni nesil konuşma üreten cihaz kullanımını öğretmek için sistematik bir eğitimin sunulduğu bir başka çalışmada da araştırma bulguları birincil bakıcıların, uygulama basamaklarını çok hızlı ve doğru öğrendiğini ve yüksek uygulama güvenilirliği düzeyi ile uygulama yaptığını göstermektedir (Hong, Ganz, Gilliland ve Ninci, 2014). Aile üyeleriyle yapılan çalışmaların sayısının artırılmasının önemli katkıları olabilir. Dolayısıyla farklı aile bireyleri (örneğin; baba, kardeş, büyük anne/baba, bakıcı) ile doğal ortamlarda gerçekleştirilecek uygulamaların gerekli olduğu söylenebilir.

Yeni nesil konuşma üreten cihazların kullanıldığı araştırmaların yalnızca 3'ünde sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerliği belirlemek üzere özne değerlendirme, sosyal karşılaştırma ve sürdürülebilirlik değerlendirmesi yaygın olarak kullanılan yöntemlerdir (Kurt, 2012). Sosyal geçerlik verisi toplanan üç araştırmada da dolaylı tüketicilerden (örneğin; anne/baba, öğretmen) görüş alınarak özne değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Araştırmalardan 20'sinde kalıcılık verisi toplanmasına rağmen, veriler sosyal geçerliği açıklamak için kullanılmamıştır. Son yıllarda yapılan çalışmaların sosyal etkilerinin belirlenebilmesi için bir ya da birden fazla yöntem kullanarak sosyal geçerlik verisinin toplanması ve rapor edilmesi gerekli görülmektedir.

Dolayısıyla ileri araştırmalarda farklı yaklaşımlarla farklı kişilerden sosyal geçerlik verilerinin toplanması önerilebilir.

Araştırmaların tamamında ipad tablet bilgisayar ya da ipod touch taşınabilir medya oynatıcı kullanılmıştır. Geliştirilen mobil uygulamaların genellikle iOS tabanlı cihazlarla uyumlu olması araştırmalarda ipad ve ipod touch kullanılmasının nedeni olarak açıklanabilir. Araştırmalarda en çok tercih edilen mobil uygulama ise Proloquo2go olmuştur. Proloquo2go 2010’da geliştirilen ödüllü ve tam donanımlı ilk ADİ mobil uygulamasıdır ve geniş bir kullanıcı kitlesine hizmet etmektedir. Bu zellikleri Proloquo2go’nun diğer mobil uygulamalara kıyasla daha çok tercih edilmesinin nedenleri arasında yer alabilir.

Uygulamalara ve İleri Araştırmalara Yönelik neriler

Yeni nesil konuşma üreten cihazlar otizmlili bireylerin iletişim becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olabilir. Ancak bu gelişimin tek nedeninin cihaz olmadığı unutulmamalıdır. Araştırmalar ‘‘cihaz, mobil uygulama ve ğretim yöntemi’’ üçlüsünün bu etkiyi ortaya çıkardığını göstermektedir. Konuşma üreten cihazların etkili olduğunu gösteren araştırmalarda pekiştirme, yanlışsız ğretim yöntemleri gibi bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanıldığı ve hedef becerinin ğretiminde bu uygulamaların oldukça etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla uygulamacıların da konuşma üreten cihazlarla iletişim becerilerini öğretirken bilimsel dayanaklı uygulamaları tercih etmeleri önerilebilir. Ayrıca, bazı araştırmalarda PECS protokolünün izlendiği ve bazı uyarlamaların yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla, uygulamacılar ğrencilerinin özellikleri ve öğretecekleri hedef davranışın özelliğine göre uygulamalarında PECS protokolünü izlemeyi ya da bu protokolda bazı uyarlamalar yapmayı da tercih edebilirler. Yeni nesil konuşma üreten cihazların kullanımının öğretileceği çalışmalarda öncelikle talep etme becerisinin öğretiminin amaçlanması önerilebilir. Öğrenciler talep etme becerisinde ustalaştığı daha karmaşık iletişim becerilerinin (rneğin; soru sorma, yorum yapma) ya da akademik becerilerin (rneğin; sayı, renk kavramı) ğretimi yapılabilir. Öğrenciler için en uygun ADİ sisteminin seçilmesi de önemli konulardan biridir. Öğrenciler için hangi ADİ sisteminin daha etkili olacağına karar verilmeden önce öğrencinin yeterlikleri ve ilgileri göz önünde bulundurulabilir.

İki bin on yılından bu yana geliştirilen ADİ mobil uygulamalarının sayısının giderek arttığı uluslararası alanyazından anlaşılmaktadır. Ancak, Türkiye’de özellikle otizmlili ya da gelişimsel yetersizliği olan diğer bireylerin özelliklerine, kültüre ve Türkçe’ye uygun biçimde hazırlanarak etkililiği deneysel araştırmalarla sınanmış bir ADİ mobil uygulaması bulunmamaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi, mobil cihazların konuşma üreten cihaz olarak kullanıldığı araştırmaların bulguları otizmlili bireylere çeşitli becerilerin ğretiminde bu cihazların etkili olarak kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca, yeni nesil konuşma üreten cihazların diğer ADİ sistemlerine kıyasla daha fazla sosyal kabul gördüğü, daha fazla sembole ulaşım olanağı ve taşıma kolaylığı sağladığı belirtilmektedir. Bunlardan hareketle, otizmlili ya da gelişimsel yetersizliği olan diğer bireylerin özelliklerine, kültüre ve Türkçe’ye uygun mobil uygulamaların geliştirilmesinin ve yaygınlaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, Türkiye’de tüketicilerin hizmetine sunulacak bu mobil uygulamaların etkilerinin deneysel araştırmalarla sınanmasının bir gereksinim olduğu ifade edilebilir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, yeni nesil konuşma üreten cihazların kullanıldığı sınırlı sayıda araştırmada sosyal geçerlik verisinin toplandığı ve tüketicilerin yeni nesil konuşma üreten cihazların kullanımına ilişkin görüşlerinin yeterli düzeyde belirlenmediği görülmektedir. Türkiye’de de konuşma üreten cihazların kullanımına ilişkin yayımlanmış sistematik uygulama ve araştırma çalışmalarına rastlanmamıştır. Dolayısıyla, Türkiye’de, uygulamacılar ve ebeveynlerin konuşma üreten cihazların kullanımı ve otizmlili bireyler üzerindeki etkilerine ilişkin yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadığı yorumu yapılabilir. Bu nedenle, Türkiyede kullanılmak üzere hazırlanan mobil uygulamaların etkililiğinin yanısıra sosyal geçerliğinin de incelenmesinin önemli olabileceği syenebilir. Böylece, araştırma bulguları hem Türkiye için hazırlanacak mobil uygulamaların geliştirilmesi sürecine hem de kullanımının yaygınlaştırılmasına katkı sağlayabilir. Tüm bu çalışmaların gelişimsel yetersizlik gteren bireylere iletişim becerilerinin kazandırılmasına ilişkin ulusal ve uluslararası literatre katkı sağlayabileceği dşnlebilir.

Kaynaklar

- Achmadi, D., Kagohara, D. M., van der Meer, L., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Sutherland, D., Lang, R., Marschik, P. B., Green, V. A., & Sigafoos, J.(2012). Teaching advanced operation of an iPod-based speech-generating device to two students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(4), 1258-1264.
- Achmadi, D., Sigafoos, J., van der Meer, L., Sutherland, D., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Hodis, F., Green, V. A., McLay, L., & Marschik, P. B.(2014). Acquisition, preference, and follow-up data on the use of three AAC options by four boys with developmental disability/delay. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(5), 565-583.
- Agius, M. M., & Vance, M. (2016). A comparison of PECS and iPad to teach requesting to pre-schoolers with autistic spectrum disorders. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(1), 58-68.
- Alzrayer, N., Banda, D. R., & Koul, R. K. (2014). Use of iPad/iPods with individuals with autism and other developmental disabilities: A meta-analysis of communication interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(3), 179-191.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2016). Autism spectrum disorder: Prevalence. Retrieved from <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Couper, L., van der Meer, L., Schafer, M. C., McKenzie, E., McLay, L., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Marschik, P. B., Sigafoos, J., & Sutherland, D.(2014). Comparing acquisition of and preference for manual signs, picture exchange, and speech-generating devices in nine children with autism spectrum disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, 17(2), 99-109.
- Fitzer, A., & Sturmey, P. (Eds.). (2009). *Language and autism: Applied behavior analysis, evidence, and practice*. Austin, TX: Pro Ed.
- Flores, M., Musgrove, K., Renner, S., Hinton, V., Strozier, S., Franklin, S., & Hil, D.(2012). A comparison of communication using the Apple iPad and a picture-based system. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(2), 74-84.
- Frea, W. D., Arnold, C. L., & Vittimberga, G. L. (2001). A demonstration of the effects of augmentative communication on the extreme aggressive behavior of a child with autism within an integrated preschool setting. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(4), 194-198.
- Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T. L., Heath, A. K., Parker, R. I., Rispoli, M. J., & Duran, J. B. (2012). A meta-analysis of single case research studies on aided augmentative and alternative communication systems with individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(1), 60-74.
- Ganz, J. B., Hong, E. R., & Goodwyn, F. D. (2013). Effectiveness of the PECS Phase III app and choice between the app and traditional PECS among preschoolers with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(8), 973-983.
- Gevarter, C., O'Reilly, M. F., Rojeski, L., Sammarco, N., Sigafoos, J., Lancioni, G. E., & Lang, R.(2014). Comparing acquisition of AAC-based mands in three young children with autism spectrum disorder using iPad(R) applications with different display and design elements. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(10), 2464-2474.
- Hart, S. L., & Banda, D. R. (2009). Picture exchange communication system with individuals with developmental disabilities: A meta-analysis of single subject studies. *Remedial and Special Education*, 31(6), 476-488.

- Hong, E. R., Ganz, J. B., Gilliland, W., & Ninci, J. (2014). Teaching caregivers to implement an augmentative and alternative communication intervention to an adult with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(5), 570-580.
- Kagohara, D. M., van der Meer, L., Achmadi, D., Green, V. A., O'Reilly, M. F., Mulloy, A., Lancioni, G. E. Lang, R., & Sigafos, J. (2010). Behavioral intervention promotes successful use of an ipod-based communication device by an adolescent with autism. *Clinical Case Studies*, 9(5), 328-338.
- Kagohara, D. M., van der Meer, L., Achmadi, D., Green, V. A., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Sutherland, D., Lang, R., Marschik, P. B., & Sigafos, J. (2012). Teaching picture naming to two adolescents with autism spectrum disorders using systematic instruction and speech-generating devices. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1224-1233.
- King, M. L., Takeguchi, K., Barry, S. E., Rehfeldt, R. A., Boyer, V. E., & Mathews, T. L. (2014). Evaluation of the iPad in the acquisition of requesting skills for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1107-1120.
- Kırcaali-İftar, G., & Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin- İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (ss. 329-368). Ankara: Vize.
- Kurt, O. (2012). Sosyal Geçerlik. E. Tekin- İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (ss. 375-402). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Leibs, A. (2013). Top 10 alternative & augmentative communication (AAC) apps for ipad. Retrieved from <http://assistivetechology.about.com/od/AugmentativeCommunication/tp/Top-10-Alternative-And-Augmentative-Communication-Aac-Apps.html>
- Lorah, E. R., Crouser, J., Gilroy, S. P., Tincani, M., & Hantula, D. (2014). Within stimulus prompting to teach symbol discrimination using an iPad® speech generating device. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(3), 335-346.
- Lorah, E. R., Karnes, A., & Speight, D. R. (2015). The acquisition of intraverbal responding using a speech generating device in school aged children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(4), 557-568.
- Lorah, E. R., Parnell, A., Whitby, P. S., & Hantula, D. (2014). A systematic review of tablet computers and portable media players as speech generating devices for individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3792-3804
- Lorah, E. R., Tincani, M., Dodge, J., Gilroy, S. P., Hickey, A., & Hantula, D. (2013). Evaluating picture exchange and the iPad™ as a speech generating device to teach communication to young children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25(6), 637-649.
- McLay, L., van der Meer, L., Schäfer, M. C. M., Couper, L., McKenzie, E., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Marschik, P. B., Green, V. A., Sigafos, J., & Sutherland, D. (2014). Comparing acquisition, generalization, maintenance, and preference across three AAC options in four children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(3), 323-339.
- Mirenda, P. (2003). Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism: Manual signs, graphic symbols, and voice output communication aids. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 34, 203-216.
- Mirenda, P. (2009). Promising innovations in AAC for individuals with autism spectrum disorders. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 18, 112-113.
- Ploog, B. O., Scharf, A., Nelson, D., & Brooks, P. J. (2013). Use of computer-assisted technologies (CAT) to enhance social, communicative, and language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(2), 301-322.

- Rispoli, M. J., Franco, J. H., van der Meer, L., Lang, R., & Camargo, S. P. (2010). The use of speech generating devices in communication interventions for individuals with developmental disabilities: a review of the literature. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(4), 276-293.
- Roche, L., Sigafoos, J., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Schlosser, R. W., Stevens, M., van der Meer, L., Achmadi, D., Kagohara, D., James, R., Carnett, A., Hodis, F., Green, V. A., Sutherland, D., Lang, R., Rispoli, M., Machalicek, W., & Marschik, P. B. (2014). An evaluation of speech production in two boys with neurodevelopmental disorders who received communication intervention with a speech-generating device. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 38, 10-16.
- Sigafoos, J., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Achmadi, D., Stevens, M., Roche, L., Kagohara, D. M., van der Meer, L., Sutherland, D., Lang, R., Marschik, P. B., McLay, L., Hodis, F., & Green, V. A. (2013). Teaching two boys with autism spectrum disorders to request the continuation of toy play using an iPad®-based speech-generating device. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(8), 923-930.
- Still, K., Rehfeldt, R. A., Whelan, R., May, R., & Dymond, S. (2014). Facilitating requesting skills using high-tech augmentative and alternative communication devices with individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1184-1199.
- Strasberger, S. K., & Ferreri, S. J. (2014). The Effects of Peer Assisted Communication Application Training on the Communicative and Social Behaviors of Children with Autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*.
- van der Meer, L., Achmadi, D., Cooijmans, M., Didden, R., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Roche, L., Stevens, M., Carnett, A., Hodis, F., Green, V. A., Sutherland, D., Lang, R., Rispoli, M., Marschik, P. B., & Sigafoos, J. (2014). An iPad-based intervention for teaching picture and word matching to a student with asd and severe communication impairment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(1), 67-78.
- van der Meer, L., Didden, R., Sutherland, D., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., & Sigafoos, J. (2012). Comparing three augmentative and alternative communication modes for children with developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(5), 451-468.
- van der Meer, L., Kagohara, D., Achmadi, D., Green, V. A., Herrington, C., Sigafoos, J., O'Reilly, M., Lancioni, G., Lang, R., & Rispoli, M. (2011). Teaching functional use of an iPod-based speech-generating device to individuals with developmental disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 26(3), 1-11
- van der Meer, L., Kagohara, D., Achmadi, D., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Sutherland, D., & Sigafoos, J. (2012). Speech-generating devices versus manual signing for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33(5), 1658-1669.
- van der Meer, L., Kagohara, D., Roche, L., Sutherland, D., Balandin, S., Green, V. A., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Marschik, P. B., & Sigafoos, J. (2013). Teaching multi-step requesting and social communication to two children with autism spectrum disorders with three AAC options. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(3), 222-234.
- van der Meer, L., Sigafoos, J., Sutherland, D., McLay, L., Lang, R., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., & Marschik, P. B. (2013). Preference-enhanced communication intervention and development of social communicative functions in a child with autism spectrum disorder. *Clinical Case Studies*, 13(3), 282-295.
- van der Meer, L., Sutherland, D., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., & Sigafoos, J. (2012). A further comparison of manual signing, picture exchange, and speech-generating devices as communication modes for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(4), 1247-1257.

- Waddington, H., Sigafoos, J., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., van der Meer, L., Carnett, A., Stevens, M., Roche, L., Hodis, F., Green, V. A., Sutherland, D., Lang, R., & Marschik, P. B. (2014). Three children with autism spectrum disorder learn to perform a three-step communication sequence using an iPad(R)-based speech-generating device. *International Journal of Developmental Neuroscience, 39*, 59-67.
- Ward, M., McLaughlin, T. F., Neyman, J., & Clark, A. (2013). Use of an ipad application as functional communication for a five-year-old preschool student with autism spectrum disorder. *International Journal of English and Education, 2*(4), 231-238.
- Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*: Pro-Ed.
- Wolery, M., Bailey, D., & Sugai, G. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional learners*. Boston: Allyn and Bacon.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 1, Page No: 125-147

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.277442

REVIEW

Received Date: 25.06.16

Accepted Date: 12.12.16

OnlineFirst: 14.12.16

A Review of the Use of New Generation Speech Generating Devices by Individuals with Autism*

Derya Genç-Tosun**
Anadolu University

Onur Kurt***
Anadolu University

Abstract

By the advancement of the technology, developments are recorded in intervention and materials used for education of individuals with autism. Touch-screen mobile device has been used as a device for generating speech with these advancements. New generation speech generating devices are one of the alternative and augmentative communication (AAC) systems that can be used to improve the communication skills of individuals with autism. In this study; 26 single subject design research article in which, individuals with autism use new generation speech generating device and published peer-reviewed journals are examined. Articles are found by systematic search in the databases ERIC, Academic Search Complete and Google Scholar. These researches, 81 participants take part in, are focused on requesting, matching, picture naming, responding questions about personal information, teaching contextual communication skills and reducing problem behaviors. Research findings show that interventions made by new generation speech generating devices is fairly effective on teaching these skills to individuals with autism. In this study, the data obtained from articles is interpreted and suggestions were made for future researchers and practitioners

Keywords: Autism, speech generating device, alternative and augmentative communication, requesting.

Recommended Citation

Genç-Tosun, D., & Kurt, O. (2017). A review of the use of new generation speech generating devices by individuals with autism. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(1), 125-147.

*This study was produced from the first author's dissertation under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Onur Kurt and supported by Grant 1505E454 from Anadolu University Scientific Research Projects.

***Corresponding Author:* Res. Asst., Anadolu University Research Institute for Individuals with Disabilities, Eskisehir, E-mail: deryagenc@anadolu.edu.tr

***Assoc. Prof. Dr. ,Anadolu University Research Institute for Individuals with Disabilities, Eskisehir, E-mail: onurk@anadolu.edu.tr

Researches show that approximately 25-30% of individuals with autism has little or no speech or do not speak functionally throughout their life. The lack of functional communication skills is caused problems about indicating preferences, requests and requirements of individuals with autism, in addition, it is stated, these problems could arise problems as tantrums, self-injury and aggressive behaviors (Frea, Arnold, and Vittimberga, 2001; Hart and Banda, 2009; Ploog, Scharf, Nelson, and Brooks, 2013; Webber and Scheuermann, 2008).

It is known that most of the individuals with autism fail to develop speech despite receiving systematic and intensive education (Kagohara et al., 2010). However, some individuals who can not develop verbal communication skills, can learn to use alternative and augmentative communication systems for communication (Kagohara ve diğ., 2010; Mirenda, 2003). Speech generating devices are portable electronic devices that contain words or phrases represent many symbols, and that produces synthetic or digitized speech (Achmadi et al., 2012).

In recent years, with the increase in the development of mobile applications compatible with mobile devices, portable devices like the iPod touch and iPad has replaced the old generation speech generating devices. At the international literature, there are a lot of research about the effectiveness of new generation speech generating devices on developing the communication skills of individuals with autism (Alzrayer, Banda, and Koul, 2014; Lorah, Parnell, Whitby, and Hantula, 2014; Still, Rehfeldt, Whelan, May, and Dymond, 2014).

A published systematic research on the use of the speech generating device in Turkey has not been done yet. Therefore, it has been considered that it will be useful to examine and analyse the findings of research in international literature and to determine the reseach needs about the subject for practioners and researchers working in the field of education.

Method

WE conducted an electronic search using ERIC, Academic Search Complete, Google Scholar The terms used to search for studies are: autism, autism spectrum disorder, communication, application, alternative and augmentative communication.

Results

Participants

81 participants, between the 3-23 age range, took part in the research studies taken in this study. 72 participants have diagnosis of autism.

Setting and Practitioners

In the examined studies implementations are carried out in settings like school, clinic and house. 15 studies are carried out in school/class, 6 of the studies are carried out in participants' houses or multiple places like houses and school/class.

Dependent Variable

Requesting was studied in most of the research examined in this study. In other studies matching, picture naming, answering the questions about personal info, appropriate communication behaviours were tried to teach.

Independent Variable

In the articles mostly, teaching implementations like; most to least prompting, differetial reinforcement, graduated guidance, time delay procedures, stimulus prompt and fading, error correction, model- lead- test, are used alone or together. It is seemed that PECS protocol is used in 3 of the studies.

In addition to the arguments of the teaching implementations in articles, as a part of independent variable, mobile applications and mobile devices used as speech generating devices are also discussed. In all of the articles it's seem that iOS-based devices is preferred. The most preferred application is Proloquo2go.

Research Design And Findings

In the articles about using new generation speech generation devices on teaching communication skills, multiple probe design, multiple baseline design, alternating treatments design, adapted alternating treatments design, AB and ABC models are used.

Findings in all articles analyzed in this study for 62 participants of 81, new generation speech generating devices are quite effective. In addition to this, it seems that in 9 articles in which participants ACC choices are evaluated, 27 participants of 42 preferred to use speech generating devices instead of other tools.

Maintenance, Generalisation and Social Validity

Data about maintenance is not gathered in 20 of the articles. Generalisation data is gathered only in 4 articles. In the articles that maintenance and generalisation data is evaluated, it is claimed that participants continued to use the skills after the end of the teaching sessions and they generalised the skill to different places, people and objects. Social validity data is collected only in 3 studies.

Reliability

In the 25 of 26 studies both interobserver reliability and procedural reliability data were collected. Procedural reliability data were not collected in only one study.

Discussion

The findings reveal that new generation speech generating devices are highly effective in teaching some communication skills such as requesting, matching, picture naming and answering the questions about personal information. In articles comparing the effectiveness and efficiency of AAC systems, the findings show that participants generally learn how to use the new generation speech generating devices faster. This can be explained by a few reasons: The new generation speech generating devices a) provide high-quality voice output, b) require less motor and cognitive skills, c) are tend to become more successful with the system preferred by individuals with developmental disorder (Achmadi et al., 2014; Couper et al., 2014; van der Meer, Kagohara et al., 2012).

In most of the studies reviewed, the teaching of requesting skill through speech generating device was studied. However, more other studies are required to reveal the effects of speech generating device on teaching functional communication skills other than requesting.

The number of ACC applications have been increasing since 2010. However, there is no ACC application in Turkey matching the characteristics of individuals with autism or developmental deficiency, our culture and Turkish language. Therefore, it is considered that developing applications suitable for the characteristics of individuals with autism, our culture and language and investigating the effectiveness and efficiency of these applications will contribute to both practice and theory.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 1, Sayfa No: 149-164

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.286679

DERLEME

Gönderim Tarihi: 23.03.16

Kabul Tarihi: 02.01.17

Erken Görünüm: 20.01.17

Etkili Pekiştireçlerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Sistemik Yöntemler

Özlem Toper-Korkmaz*

Uludağ Üniversitesi

Öz

Olumlu pekiştirme uygulamalı davranış analizinin en sık kullanılan davranış ilkelerinden birini oluşturmaktır ve başarısı ise kullanılan pekiştireçlerin etkililiğine bağlıdır. Dolayısıyla bir davranış değiştirme programına başlamadan önce etkili pekiştireçlerin belirlenmesi son derece önemlidir. Bununla birlikte pek çok durumda etkili pekiştireçlerin belirlenmesi güç olabilmektedir. Özellikle ağır düzeyde yetersizliği olan bireyler, çoklu yetersizliği olan bireyler ve erken çocukluk döneminde olan bireyler için sistematik yöntemlere gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle alanyazında araştırmacılar çeşitli sistematik pekiştireç belirleme ve değerlendirme yöntemleri geliştirmişlerdir. Ancak ülkemizde bu yöntemlere ilişkin çok sınırlı sayıda Türkçe kaynağa ve araştırmaya ulaşılmaktadır. Bu yüzden bu çalışmada, sistematik pekiştireç belirleme yöntemlerinin incelenmesi ve bu yöntemler hakkında bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Verilen bilgiler ve önerilerin, alanda çalışan uygulamacılar ve ileri araştırmalar için katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Pekiştireç, pekiştireç hiyerarşisi, tercih değerlendirmesi.

Önerilen Atıf Şekli

Toper-Korkmaz, Ö. (2017). Etkili pekiştireçlerin değerlendirilmesinde kullanılan sistematik yöntemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 149-164.

**Sorumlu Yazar:* Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Bursa, E-posta: otoper@gmail.com

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Olumlu Pekiştirme, bugüne değin uygulamalı davranış analizi alanının en önemli ve en yaygın kullanılan davranış ilkelerinden birini oluşturmuştur (Cooper, Heron ve Heward, 2007). Olumlu pekiştirme, en genel tanımıyla, bir davranışı izleyen durumda, ortama bireyin hoşuna giden bir uyarının eklenmesiyle, o davranışın ileride yapılma olasılığının artması olarak tanımlanmaktadır ve bireyin davranışının ardından sunulan bu hoş giden uyarana ise “pekiştirme” adı verilmektedir (Özyürek, 2000). Bu süreçte kullanılan pekiştirme son derece önemlidir çünkü davranış değiştirmeye dayalı pek çok programın başarısı, kullanılan pekiştirme etkililiğine bağlıdır (Cooper ve diğ., 2007). Pekiştirme olma durumu, uyarının kendi özelliği ile ilgili değil; davranış üzerinde bıraktığı etkiyle ilişkilidir. Diğer bir ifadeyle, bir uyarının “pekiştirme” işlevi görmesi için, izlediği davranışta artışa neden oluyor olması gerekmektedir. Eğer uyarın izlediği davranışta bir artış sağlamıyorsa o uyarın olumlu pekiştirme değildir (Piazza, Roane ve Karsten, 2011).

Genellikle bireylerin hoşuna gidecek olan bu “pekiştirme” pek çok kişi için benzer şeyler olacağı düşünülse de; aslında pekiştirme kişiden kişiye göre değişir ve bir kişi için pekiştirme işlevi gören bir uyarın bir başkası için aynı işlevi görmeyebilir. Örneğin; bir müzik etkinliği pek çok çocuk için hoş gidebilecek bir etkinlik olup etkili bir pekiştirme işlevi görebilecekken; yüksek sestem hoşlanmayan otizm tanılı bir çocuğun kulaklarını tıkamasına neden olabilir (Cooper ve diğ., 2007). Benzer şekilde etkili pekiştirme zaman içinde değişkenlik göstermektedirler ve pekiştirme olarak kullanılan bir uyarın, bir süre sonra aynı etkiyi göstermeyebilmektedir (DeLeon ve diğ., 2001). Dolayısıyla pekiştirme etkililikleri; bireyden bireye, davranıştan davranışa ve aynı birey ve davranışta zaman içinde değişmekte olup; aynı uyarının herkes için ya da her davranış için pekiştirme etkisi göstermesini beklemek yanlış olmaktadır (Catania, 2011). Bu nedenle herhangi bir davranış değiştirme ya da beceri kazandırmaya yönelik bir programa başlamadan önce etkili pekiştirme belirlenmesi gerekmektedir (Rush, Mortenson ve Birch, 2010).

Normal gelişim gösteren bir bireyin kendisine sorarak nelerden hoşlandığını öğrenmek mümkünken; gelişimsel yetersizliği olan bireyler söz konusu olduğunda, etkili pekiştirme belirlenmesi güç olabilmektedir. Bu nedenle bazı araştırmacılar etkili pekiştirme belirlenmesine ve değerlendirilmesine yönelik çeşitli yöntemler geliştirmişlerdir (Hogan and Gast, 2001; Roane ve diğ., 1998). Bu yöntemler, bireyin uyarana verdiği tepkinin doğrudan gözlenip gözlenmemesi temel alınarak; dolaylı ve doğrudan pekiştirme belirleme yöntemleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dolaylı yöntemler, bireyin kendisinden ya da bireyi tanıyan diğer kişilerden “görüşmeler” yoluyla bilgi alınarak gerçekleştirilmektedir. Doğrudan yöntemler ise bireyi gözlemek veya deneme temelli değerlendirme oturumları düzenleyerek gerçekleştirilen sistematik değerlendirme yöntemlerinden oluşmaktadır (Hagopian, Long ve Rush, 2004). Tablo 1’de bu yöntemlerin neler olduğuna yer verilmiştir.

Tablo 1

SistematiK Pekiştirme Belirleme ve Değerlendirme Yöntemleri

Pekiştirme Belirleme ve Değerlendirme Yöntemleri		
Dolaylı Yöntemler	Doğrudan Yöntemler	
Görüşme	Gözlem	Deneme Temelli Yöntemler
Bireyin kendisine sormak	Yapılandırılmış gözlem	Tek seçenekli (Tek uyaranlı)
Bireyin yaşamındaki önemli kişilere sormak	Doğal gözlem	Çift seçenekli (Eşleşmiş uyaranlı)
Kontrol listesi kullanmak		Çok seçenekli (Çoklu uyaranlı)

Uyarlandığı Kaynak: Handbook of Applied Behavior Analysis. W.W. Fisher, C.C. Piazza ve H.S. Roane, 2011

Görüşme yolu ile gerçekleştirilen dolaylı yöntemler sırasında, eğer mümkünse bireylerin kendisine değil kendilerini tanıyan kişilere sorular sorarak etkili pekiştiriciler belirlenmektedir. Bu sorular açık uçlu sorular olabileceği gibi; önceden listelenmiş maddeler arasından kişilerin seçim yapabilmelerine fırsat veren kontrol listelerinden de oluşabilmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Doğrudan yöntemler ise bireylerin doğrudan gözlenmesini veya doğrudan oturumlar gerçekleştirerek tercih ettikleri uyarılara yönelik veri toplanmasını sağlayan sistematik yöntemlerden oluşmaktadır. Sistematik yöntemler yolu ile etkili pekiştiricilerin belirlenmesi ve uyarılar arasından en çok tercih edilenden en az tercih edilene doğru bir hiyerarşi oluşturulması mümkündür (Cooper ve diğ., 2007).

Bireylerin ailelerinden bilgi almaya dayalı olan “dolaylı yöntemler” sıklıkla tercih edilen yöntemlerdir. Çünkü bu yöntemleri uygulaması kolaydır ve çok fazla kaynak ve zaman gerektirmemektedirler (Hagopian ve diğ., 2004). Ülkemizdeki kurumlarda da eğitimcilerin yaygın olarak tercih ettikleri yöntemin ailelerden bilgi alma yoluyla gerçekleştirilen dolaylı yöntemler olduğu gözlenmektedir. Ancak bazı araştırmalar aileden alınan bilgiler ile doğrudan değerlendirme sonucu elde edilen bilgiler arasında düşük bir ilişki olduğunu; bu bilgiler yolu ile belirlenen uyarıların pekiştirici işlevi görmeyebildiğini ve bu yöntemlerin yetersiz kaldığını ifade etmektedirler (Green ve diğ., 1998; Green, Reid, Canipe ve Gardner, 1991; Parsons ve Reid, 1990). Bununla birlikte bazı araştırmacılar da özellikle ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler için gerçekten güçlü etkideki pekiştiricilerin dolaylı yöntemler ile belirlenebilmesinin zor olabildiğini ifade etmektedir (Fisher ve diğ., 1992). Benzer şekilde küçük yaş çocukları için etkili pekiştiricilerin doğrudan yöntemlerle belirlenmesinin zor olduğu ve sistematik değerlendirme yöntemlerine gereksinim olduğu da araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Rush ve diğ., 2010).

Bazı durumlarda sadece etkili pekiştirici belirlemek değil, birey için öncelikli olan uyarıların tercih değerlerinin sıralanması gerekebilmektedir. Birey birden fazla sayıda uyarana ilgi duyabilir ancak birbirleri ile karşılaştırıldığında hangisini daha fazla ya da hangisini daha az tercih ettiğini belirlemek zor olabilmektedir. Tercih değerini bilmek, öğretim sırasında pekiştiricileri çeşitlendirmeyi ve farklı beceri ve davranışlar için farklı pekiştiricilerin kullanılmasını mümkün kılar. Erken çocukluk dönemindeki bireylerin dikkat sürelerinin de daha kısa olmasına bağlı olarak, bir nesne ya da etkinliğe gösterecekleri ilgi kısa süreli olabilmekte ya da sürekli değişiklik gösterebilmektedir (Rush ve diğ., 2010). Dolayısıyla küçük yaş çocukları ile çalışırken de kullanılan pekiştiricileri çeşitlendirmek gerekmektedir. Özellikle otizmlili bireylere alternatif iletişim becerilerinin öğretimini amaçlayan resim değiş tokuşuna dayalı iletişim yöntemi (PECS) için de çeşitli sayıdaki pekiştiricilerin kullanılmasıyla öğretime başlanması ve bunun için de öncesinde olası pekiştiricilerin sistematik yollarla belirlenmesi önerilmektedir (Kırcaali-İftar, 2003). Pekitireç hiyerarşisinin oluşturulmasının gerekli olduğu başka durumlar da vardır. Uluslararası alanyazın incelendiğinde, davranış değiştirmeye yönelik pek çok bilimsel çalışmada öncelikle olarak uygun olmayan davranışların neden gerçekleştiğinin belirlenmesine yönelik işlevsel analiz oturumları düzenlendiği görülmektedir. İşlevsel analiz süreci, bireylerin yüksek, orta ya da daha düşük düzeyde tercih ettikleri uyarıların bilinmesini gerektirmektedir çünkü işlevsel analiz oturumları sırasında bu uyarılar tercih edilme özelliklerine göre kullanılmaktadır (Betz ve Fisher, 2011). Dolayısıyla araştırmacılar hem pekiştirici belirlemenin zorluğunu ortadan kaldırmak hem de pekiştirici hiyerarşisi oluşturmaya hizmet edecek yollar belirlemek amacıyla çeşitli sistematik yöntemler geliştirmişlerdir (Cooper ve diğ., 2007; Hagopian, 2001). Ayrıca sadece görüşmeye dayalı geleneksel yollarla pekiştirici değerlendirme yöntemlerinin tek başına kullanılmaması ve sistematik değerlendirme yöntemlerine yer verilmesi önerilmektedir (Hagopian ve diğ., 2004; Rush ve diğ., 2010).

Yapılan anket araştırmaları Amerika Birleşik Devletleri’nde uygulamalı davranış analisti olarak çalışan kişilerin yaklaşık %89’unun çalıştıkları kliniklerde bu yöntemlerden en az birini düzenli olarak kullandıklarını göstermektedir ve sistematik yollarla pekiştirici belirleme yöntemlerinin, uygulamalı davranış analizi alanının rutin bölümlerinden biri haline geldiği belirtilmektedir (Deliperi, Vladescu, Reeve, Reeve ve DeBar, 2015). Ancak ülkemiz alanyazını incelendiğinde, gerçekleştirilen araştırmalarda pekiştirici belirlemek amacıyla genellikle ailelerden bilgi almak yoluyla pekiştirici belirleme listelerinin kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte

ülkemizde sistematik değerlendirme yöntemlerinin yer aldığı çok sınırlı kaynak olmakla birlikte; iki sistematik yöntemin karşılaştırılmasını amaçlamış olan tek bir araştırmaya rastlanmaktadır. Erbaş, Özen ve Acar (2004) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada Türkiye’de gerçekleştirilen araştırma ve uygulamalarda da, sübjektif görüşler yerine sistematik yöntemler kullanılarak etkili pekiştiricilerin değerlendirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Ancak tüm bu yöntemlerle ilgili bilgi veren bir kaynağa ulaşılamamıştır. Dolayısı ile bu çalışmada, pekiştiricilerin belirlenmesinde kullanılan sistematik yöntemler hakkında bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, yöntemlere ilişkin alan yazındaki araştırmalar incelendikten sonra, yöntemlerin neler olduğuna ve nasıl kullanıldığına ilişkin bilgiler verilmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak uygulamacılar ve ileri araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur. Çalışmanın ülkemiz uygulamacılarına ve araştırmacılarına, hem uygulama hem de teorik açıdan katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öncelikle konu ile ilgili sınırlı sayıda Türkçe kaynak olduğu düşünüldüğünde, bu çalışmanın özel eğitim alanında çalışan pek çok uygulamacıya bir kaynak olabileceği; bunun yanında çalışma sonunda yer alan önerilerin ülkemiz bilimsel alanı için önemli olacağı ve öneriler çerçevesinde ülkemizde gerçekleştirilebilecek araştırmalar yolu ile hem ulusal hem de uluslararası alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sistematik Pekiştiric Belirleme ve Değerlendirme Yöntemleri

Görüşme dışındaki yöntemler genel olarak gözlem ve deneme temelli yöntemler olarak ikiye ayrılrsa da, bu çalışmada gözlem ve deneme temelli yöntemlerden sistematik pekiştiric belirleme ve değerlendirme yöntemleri adı altında bahsedilmiş olup; bu yöntemler genel olarak, tek seçenekli (single stimulus), çift seçenekli (paired stimulus), çoklu seçenekli (multiple stimulus) ve gözlem (free operant) şeklinde sıralanmıştır. “Stimulus” sözcüğünün Türkçe’deki karşılığı “uyaran” olmakla birlikte, yöntemler arasındaki temel farklılıkların sunulan uyaranların sayısı ile ilişkili olmasından dolayı daha akılda kalıcı olacağı düşüncesi ile “uyaran” sözcüğü yerine “seçenek” ifadesi kullanılmıştır.

Gözleme dayalı yöntemler bireylere belirli sayıda sunulan uyaranla olan etkileşimlerinin gözlemlendiği ve bu tepkilerinin kaydedildiği yöntemlerken; deneme-temelli pekiştiric belirleme yöntemleri, bireylerin kendilerine gösterilen uyarana kısa bir süre içinde gösterecekleri tepkilerin kaydedilmesi yoluyla, öncelikli pekiştiriclerinin neler olduğunun sistematik bir şekilde belirlenmesini amaçlayan yöntemlerdir (Hagopian ve diğ., 2004; Rush ve diğ., 2010).

Olası pekiştiricilerin sistematik oturumlar yolu ile değerlendirilmesi ilk olarak 1985 yılında Pace, Ivancic, Edward, Iwata ve Page tarafından yapılan bir çalışma ile başlamıştır. Bu çalışmada temel amaç, bireyler tarafından tercih edilen pekiştiricinin gerçekten pekiştiric işlevi görüp görmediğinin belirlenmesi olmuştur. Bu çalışmadan sonra araştırmacılar farklı pekiştiric değerlendirme yöntemleri geliştirerek, bu yöntemlerin pekiştiricilerin değerlendirilmesindeki etkililiklerine yönelik araştırmalar gerçekleştirmeye devam etmişlerdir (Piazza, Roane ve Karsten, 2011). Dolayısıyla bu çalışmada yer verilen yöntemlerin tümü etkililiği kanıtlanmış bilimsel temelli yöntemlerdir ve bu yöntemler ile belirlenen ve sınıflandırılan pekiştiricler pekiştiric işlevi görmektedir (DeLeon ve Iwata, 1996; DeLeon ve diğ., 2001; Fisher ve diğ., 1992; Pace ve diğ., 1985; Roane ve diğ., 1998; Windson ve diğ., 1994). Ayrıca yöntemlerin hepsi uluslararası alanyazında kısa sürede uygulamalı davranış analizinin neredeyse rutin bölümlerinden biri haline gelmiştir (Hagopian ve diğ., 2001).

Sistematik pekiştiric belirleme ve değerlendirme yöntemlerinin temel amacı; bireyin tercih ettiği uyaranın ve bu uyaranın tercih değerinin belirlenmesidir (Cooper ve diğ., 2007). Sistematik pekiştiric belirleme yöntemleri ile yiyecek, etkinlik veya nesnel pekiştiricilerin belirlenmesi mümkündür. İzleyen bölümde bu yöntemlerin neler olduğuna yer verilmektedir.

Tek seçenekli pekiştiric belirleme ve değerlendirme yöntemi-TS (Single stimulus preference assessmet-SS). İlk kez Pace ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen tek seçenekli pekiştiric belirleme ve değerlendirme yöntemi “art arda sunma” olarak da bilinmektedir. Bu yöntemle gerçekleştirilen oturumlarda, önceden hazırlanan uyaranlar bireye birer birer gelişigüzel bir sıra ile sunulur ve bireyin her uyarana verdiği tepki kaydedilir. Bireyin her bir uyarana gösterdiği tepki dokunup dokunmamasına bağlı olarak evet/hayır şeklinde kaydedilebileceği gibi; bireyin

sunulan uyarana bir dakika içinde kaç defa dokunduğu ya da sunulan uyarana ne kadar süre meşgul olduğuna yönelik sıklık veya süre kayıtları da tutulabilmektedir (Cooper ve diğ., 2007). Bireyin uyarana dokunduğu sürenin kaydedilmesinin temel alındığı durumlarda, yöntem alanyazında “*single stimulus engagement*” (tek seçenekli etkileşimde bulunma değerlendirilmesi) olarak yer almaktadır. Sürenin kaydedilmesi sırasında genelde her bir uyarana için bireye 2 dakikalık zaman aralığı verilmekte ve bu zaman aralığında uyarana ne kadar süre etkileştiği, 10 saniye parçalı zaman aralığı kaydı tutularak kaydedilmektedir. Daha sonra gerçekleştirilen oturumlar arasında bireyin her bir uyarana ile geçirdiği ortalama süre hesaplanmaktadır (Hagopian ve diğ., 2001; Rush ve diğ., 2010). Değerlendirme sonunda uyarana çok tercih edilenden az tercih edilene doğru sıralanabilmektedir (Pace ve diğ., 1985).

Sistematiği pekiştirici belirleme ve değerlendirme yöntemlerinin her birinin kendine özgü bir takım avantajları ya da sınırlılıkları bulunmaktadır. TS pekiştirici belirleme yöntemi özellikle iki ya da daha fazla uyarana arasından seçim yapmakta zorluklar yaşayan bireyler için diğerlerine göre daha kullanışlı bir yöntemdir (Hagopian ve diğ., 2004). Dolayısıyla ile düşük zihinsel işlevi olan bireylerde kullanılması daha çok önerilmektedir (DeLeon ve Iwata, 1996; DeLeon ve diğ., 2001; Roane ve diğ., 1998; Rush ve diğ., 2010). Ancak bununla birlikte araştırmacılar, oturumlar sırasında pek çok kez bireylerin kendilerine gösterilen her uyarana dokunduklarını ve bu durumun bazen öncelikli pekiştiricilerin yanlış belirlenmesine neden olduğunu belirtmektedirler (Ortiz ve Carr, 2000; Piazza ve diğerleri, 2011). Yöntemin bir diğer sınırlılığı ise, bireylere gösterilen uyarana geri alınmasıdır. Özellikle nesne elde etmek amacıyla problem davranış sergileyen bireylerin, uyarana geri alındığında problem davranış sergileme olasılığı artabilmektedir. (Kang ve diğ., 2013). Bununla birlikte yöntemin uygulama basamaklarında problem davranışların görmezden gelinmesi belirtilmekte olup; değerlendirmeler sırasında sergilenen problem davranışlara ilişkin kayıt tutulabileceği de belirtilmektedir (Kennedy Krieger Institute, 2016).

Çift seçenekli pekiştirici belirleme ve değerlendirme yöntemi-ÇS (Paired stimulus preference assessment-PS). Tek seçenekli pekiştirici değerlendirme yönteminde, bireylerin kendilerine tek tek gösterilen uyarana her birine dokunmaları zaman zaman sınırlılık olabilmektedir. Çift seçenekli pekiştirici belirleme ve değerlendirme yöntemi, bu sınırlılığı ortadan kaldırmak amacıyla Fisher ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemde uyarana tek tek değil ikişer ikişer olarak sunulmaktadır. Değerlendirme sırasında, önceden hazırlanmış olan uyarana arasından iki uyarana eş zamanlı olarak sunulmakta ve bireyin bir tanesini seçmesi istenmektedir. Daha sonra bireyin bu iki uyarana hangisine ne şekilde tepki verdiği kaydedilmektedir. Değerlendirme öncesinde her bir uyarana bir numara verilir ve her bir uyarana bir diğer uyarana ile birlikte mutlaka sunulmasını gerektirecek şekilde eşleştirilir (Cooper ve diğ., 2007). Örneğin altı uyarana yapılacak olan bir eşleştirme sırasında; 1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6 / 2-3, 2-4, 2-5, 2-6 / 3-4, 3-5, 3-6 / 4-5, 4-6 / 5-6 şeklinde bir eşleştirme yapılarak her bir çift gelişigüzel bir sıra ile bireye sunulmaktadır (Kennedy Krieger Institute, 2016). Bu yöntem ile toplanan veriler, her bir uyarana kaç defa seçilmiş olduğu hakkında bilgi verdiği gibi; uyarana daha sonra en çok tercih edilenden (high preference) en az tercih edilene göre (low preferred), yüksek, orta ve düşük şeklinde sıralama imkânı da vermektedir (Cooper ve diğ., 2007).

Çift seçenekli pekiştirici belirleme ve değerlendirme yönteminin de bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle iki uyarana arasından seçim yapmayı gerektirdiği için bireylerin seçim yapma becerisine sahip olması ve gelişigüzel bir uyarana seçmiyor olması gerekmektedir. Dolayısıyla ile tek seçenekli pekiştirici belirleme yöntemi ile karşılaştırıldığında biraz daha yüksek işlevli bireylerle kullanılması önerilmektedir (Fisher ve diğ., 1992). Bununla birlikte tek seçenekli pekiştirici belirleme yönteminde olduğu gibi uyarana birey seçtikten kısa bir sonra kaldırılmasını gerektirdiğinden, bireylerin problem davranış sergileme olasılıkları bulunmaktadır. Diğer değerlendirme yöntemleri ile karşılaştırıldığında ise en fazla zaman alan değerlendirme yöntemidir (DeLeon ve Iwata 1996; DeLeon ve diğ., 2001 Windson ve diğ., 1994).

Çok seçenekli pekiştirici belirleme ve değerlendirme yöntemi-ÇOS (Multiple stimulus preference assessment-MSP). Çok seçenekli pekiştirici belirleme ve değerlendirme yöntemi, çift seçenekli pekiştirici belirleme yönteminin genişletilmiş bir uyarana olması olup; özellikle çift seçenekli pekiştirici belirleme yönteminin zaman sınırlılığını ortadan kaldırmak amacıyla ilk kez Windson, Pichce ve Locke (1994) tarafından geliştirilmiştir.

Bu yöntemde bireye ikiden fazla sayıda uyarın sunularak tecihle bulunması istenmektedir (Davies, Chand, Yu, Martin ve Martin, 2013). Bugün için yöntemin üç uygulama biçimi vardır. Bunlar, yeniden yerleştirmeli çok seçenekli pekiştireç belirleme yöntemi-Y+ÇOS (Multiple stimulus with replacement-MSWR) , yeniden yerleştirmesiz gerçekleştirilen çok seçenekli pekiştireç belirleme yöntemi-Y-ÇOS (Multiple stimulus without replacement-MSWO) ve yeniden yerleştirmesiz gerçekleştirilen “kısa” çok seçenekli pekiştireç belirleme-Kısa Y-ÇOS (Brief-MSWO) yöntemi şeklindedir.

İlk olarak yerine koymalı çok seçenekli pekiştireç belirleme yöntemi (Y+ÇOK) Widson ve diğerleri (1994) tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemde bireye bir dizi halindeki (6-12) uyarın sunulmakta ve birisini seçmesi istenmektedir. Bireye, seçtiği uyarın ile bir süre vakit geçirmesine izin verildikten sonra, bu uyarın sırada bırakılmakta ve bir sonraki deneme için hazırlanmış ancak henüz sunulmayan uyarınların arasına konulmaktadır. Böylece seçilmiş olan uyarın bir sonraki denemede tekrar sunulmuş olmaktadır (Cooper ve diğ., 2007).

Yeniden yerleştirmesiz gerçekleştirilen çok seçenekli pekiştireç belirleme yöntemi (Y-ÇOK) ise DeLeon ve Iwata (1996) tarafından geliştirilmiş olup değerlendirme sırasında bireyin seçiminin ardından seçilen uyarının sıradan kaldırılması ve kalan diğer uyarınların yerlerinin yeniden düzenlenmesi şeklinde uygulanmaktadır. Yeniden düzenleme süreci, sıranın en solunda bulunan uyarının en sağ tarafa alınması yoluyla gerçekleştirilmektedir. Böylelikle yeni deneme, sıradaki bir uyarın azalmış olarak başlatılmaktadır. Birey tarafından bütün uyarınlar seçilene veya sunulduğu andan itibaren birey 30 saniye içinde hiç tepkide bulunmayana kadar oturuma devam edilmektedir (DeLeon ve Iwata, 1996). Yeniden yerleştirme ve yerleştirmeme şeklindeki iki uygulama biçimi arasındaki fark, birey tarafından seçilen uyarının, seçimin ardından kaldırılması ya da kaldırılmaması durumudur (Cooper ve diğ., 2007). DeLeon ve Iwata (1996), yaptıkları çalışmada, çift seçenekli pekiştireç belirleme yöntemi ile yerine yeniden yerleştirmeli ve yeniden yerleştirmesiz gerçekleştirilen çok seçenekli pekiştireç belirleme yöntemlerini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları yeniden yerleştirmesiz gerçekleştirilen değerlendirme sürecinin diğerleri kadar etkili olduğunu, bununla birlikte zaman açısından diğerlerinden daha verimli olduğunu, diğer bir ifadeyle daha az zaman aldığını göstermektedir.

Yöntemin üçüncü uygulama biçimi olan yeniden yerleştirmesiz gerçekleştirilen “kısa” çok seçenekli pekiştireç belirleme ve değerlendirme yöntemi Kısa-YÇOS ise DeLeon ve diğerleri (2001) tarafından bu yöntemi zaman açısından daha da verimli kılmak ve günlük değerlendirmeler sırasında kullanabilmek amacıyla uyarınmıştır. Kısa değerlendirmenin temel nedeni; pekiştireçlerin değişkenlik gösterdiği ve bu nedenle de değerlendirme süreçlerinin sıklıkla tekrarlanması gerekliliğidir. Yaptıkları çalışmada, Kısa-Y-ÇOK pekiştireç belirleme yöntemi ile belirlenen uyarının pekiştireç özelliği gösterdiğini ifade etmişlerdir. Kısa-Y-ÇOS pekiştireç belirleme yönteminde uyarınlar dizisi, bireye bir dizi halinde sadece bir defa sunulmaktadır.

Uygulamacı, bireye uyarınlar arasından bir tanesini seçmesini istemekte ve bireyin seçilen uyarınla 20 saniye vakit geçirmesine izin verilmektedir. Bu sürenin ardından bu uyarın diziden kaldırılmakta ve masada kalan uyarınlar arasından bireyin tekrar seçim yapması istenmektedir. Bu süreç tüm uyarınlar seçilmiş olana veya birey 30 saniye içinde sunulan uyarınlara hiçbir tepkide bulunmayınca kadar devam edilmektedir. Bireyin seçtiği ilk uyarın o günün günlük en yüksek düzeyde tercih edilen pekiştireci olarak kullanılmaktadır. Ayrıca araştırmacılar, bu kısa değerlendirme yolu ile belirlenen pekiştireçlerin uygulama oturumları sırasında pekiştireç işlevi gördüğünü, aynı zamanda değerlendirme sırasında gerçekleştirilen deneme sayısının da yediden bire düştüğünü ifade etmişlerdir (DeLeon ve diğ., 2001).

Çok seçenekli pekiştireç belirleme yöntemlerinin tümünde bireylere en az üç tane olmak üzere çeşitli uyarınlar bir dizi halinde sunulmaktadır ve bireyin kendisine sunulan tüm uyarınları izlemesi ve düşünmeden bir tercih yapmaması gerekmektedir. Dolayısıyla bireylerin seçim yapma ve kendisine sunulan uyarınlar dizisinin tümünü izleme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler bu yöntemin önkoşul becerileridir ve dolayısıyla araştırmacılar öncelikle bu becerilerin değerlendirilmesini önermektedirler (Rush ve diğ., 2010). Diğer taraftan bu önkoşul becerilerden dolayı yöntemin yüksek işlevli bireyler için daha uygun olduğu ifade edilmektedir (DeLeon ve Iwata, 1996; DeLeon ve diğ., 2001; Roane ve diğ., 1998; Windson ve diğ., 1994).

Gözlem (Free operant-FO). Roane ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen gözlem (Free Operant), gözleme dayalı ve kısa süre içerisinde pekiştirici değerlendirmeye hizmet eden bir değerlendirme yöntemidir. Bu yöntemde bireyler 5 dakikalık süre içerisinde kendilerine bir dizi halinde sunulan uyarana ile etkileşime girme konusunda serbesttirler. Uyarılar masaya çember şeklinde dizilmektedir. Uygulamacı öncelikle tüm uyarıları bireye göstererek, bireyin hepsini gördüğünden emin olduktan sonra yanından uzaklaşarak gözlemi başlatmaktadır. Bireyin tepkileri 10 saniye parçalı zaman aralığı kaydı kullanılarak kaydedilmektedir.

Diğer deneme temelli pekiştirici belirleme yöntemleri ile karşılaştırıldığında, gözlem zaman açısından diğerlerinden daha verimli bir yöntemdir ve zaman sıkıntısı olan durumlarda kullanılması önerilmektedir. Bununla birlikte uyarıların geriye çekilmesi gibi durum söz konusu olmadığından, problem davranış sergilenme olasılığının az olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca seçim yapma becerisi gerektirmediği için düşük işlevli ya da henüz bu beceriye sahip olmayan küçük yaşta bireyler için de daha kullanışlı olduğu belirtilmektedir (Roane ve diğ., 1998; Rush ve diğ., 2010). Ancak bu avantajlarının yanında araştırmacılar gözlem yönteminin tercih hiyerarşisi oluşturmaya hizmet etmediğini ve sadece en yüksek tercih edilen pekiştiricinin belirlenebildiğini ifade etmektedirler (Ortiz ve Carr, 2000).

Sistemik Pekitirec Belirleme ve Değerlendirme Oturumlarının Düzenlenmesi

Değerlendirmeler sonunda uyarılar arasında yüksek oranda tercih edilenden en düşük oranda tercih edilene doğru bir sıralama yapılır. Pekitirecilerin değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirilecek tüm yöntemlerde, oturumlar öncesinde, oturum sırasında ve sonrasında yapılması gereken benzer basamaklar bulunmaktadır. İzleyen bölümde bu basamaklardan söz edilmektedir.

Oturum öncesinde yapılması gerekenler. Yöntemlerin tümü pekiştirici olma olasılığı olan uyarılardan oluşan geniş bir uyarı havuzu oluşturmak ve bu uyarıları bireye sistemik bir biçimde sunmak şeklindeki genel olarak iki adımlık bir süreçten oluşmaktadır (Cooper ve diğ., 2007). Birinci adımdan da anlaşılacağı gibi değerlendirme oturumlarına başlanmadan önce birey için pekiştirici olma olasılığı olan uyarıların belirlenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla değerlendirme yapacak kişi eğer birey hakkında yeterli bilgi sahibi değilse, bireyin yaşamındaki önemli kişilerle bir görüşme planlayarak olası pekiştiricileri belirlemelidir (Kennedy Krieger Institute, 2016). Bu yüzden araştırmacılar olası pekiştiricilerin belirlenmesi için dolaylı pekiştirici belirleme yöntemlerinin özellikle bu aşamada kullanılmasını önermektedirler (Hagopian ve diğ., 2004; (Kennedy Krieger Institute, 2016).

Uyarıların belirlenmesinin ardından (6-12 arası), kullanılacak yöntem uygun olarak tüm olası öğrenci tepkilerinin tanımlanması ve veri kayıt formunun hazırlanması gerekmektedir. Öncelikli pekiştiricilerin değerlendirildiği bu yöntemlerde öğrenci tepkileri; yaklaşma (approach), temasta bulunma (contact), tüketme (consume), meşgul olma (engagement) ve kaçma (avoidance) şeklinde tanımlanabilmektedir (Cooper ve diğ., 2007; Thomson ve diğ., 2007; Kennedy Krieger Institute, 2016). Pekitirec belirleme yöntemleri kendi içlerinde yaklaşma temelli (Approach-Based) ve katılım temelli (Engagement-Based) şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Yaklaşma temelli değerlendirme yöntemlerinde öğrencinin uyarana karşı yaklaşmaya bağlı olarak gösterdiği tepkileri kaydedilirken; etkileşim temelli yöntemlerde uyarana geçirdiği süre kaydedilmektedir (Hagopian ve diğ., 2001). Bu nedenle yapılacak tanımlar kullanılacak olan uyarıların ve yöntemin özelliklerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Örneğin bireyin gösterilen uyarana gözüyle bakması, başını çevirmesi ya da vücuduyla eğilmesi yaklaşma olarak tanımlanabilirken, temas; bireyin her seferde uyarana kaç defa dokunduğu ya da eline alıp almadığı olarak tanımlanabilmektedir. Tüketme yenilebilir uyarılar için bireyin yiyeceği tükürmeden ya da ağzında bir parçası kalmadan yemesi olarak tanımlanırken; meşgul olma bireyin uyarı ile ne kadar süre ona dokunarak, eline alarak, kurcalayarak ya da oynayarak etkileşimde kaldığıdır. Kaçma ise bireyin uyarıdan uzaklaşması veya uyarı kendisinden uzaklaştırması olabilirken; bireyin uyarıyı ağlayarak, çığlık atarak ya da istemiyorum diyerek bir şekilde istemediğini belli etmesidir (Cooper ve diğ., 2007; Kennedy Krieger Institute, 2016).

Oturum sırasında yapılması gerekenler. Oturumların başka çocukların bulunmadığı bir ortamda, bire bir öğretim düzenlenmesi biçiminde gerçekleştirilmesi ve mümkünse değerlendirme sırasında kullanılacak olan

materyaller dışında başka materyallerin olmaması önerilmektedir. Eğer değerlendirme sırasında kullanılacak olan uyaranlar yenilebilir uyaranlar ise, masanın, uygulamacının ve değerlendirilecek bireyin ellerinin temizlenmesi gerekmektedir (Kennedy Krieger Institute, 2016).

Tüm değerlendirme yöntemlerinde, değerlendirmeye başlamadan önce, bireyin her bir uyararı görmesine ve dokunmasına fırsat verilmelidir. Eğer kullanılan uyaranlar oyuncak gibi bir nesne ise, uygulamacı nasıl çalıştığını ya da nasıl kullanıldığını bireye göstermelidir. Uyaranlar sırayla bireye gösterilmekte ve bireyin istemesi durumunda uyaranlarla 5-10 saniye vakit geçirmesine izin verilerek bu süreç tüm uyaranlar için tekrarlanmaktadır. Eğer birey, uyaran sunulduktan sonra 5 saniye içinde herhangi bir yaklaşma davranışı göstermezse, uygulamacı bireye uyarana yaklaşması için ipucu vererek ve tekrar 5 saniye süre ile beklemelidir. Eğer birey tekrar uyarana yaklaşmazsa, bir sonraki uyaran ile değerlendirmeye devam edilir (Kennedy Krieger Institute, 2016). Eğer uyaran yiyecekse, bireyin bir parça tadına bakması sağlanmaktadır. Benzer durum gözlem değerlendirmesi için de geçerlidir. Uygulamacı, bir masa üzerine yerleştirdiği uyaranların, birey tarafından görüldüğünden emin olmalı ve ardından uzaklaşıp gözleme başlamalıdır (Roane ve diğ., 1998).

Oturum sırasında bireylere “hangisini istersin”, “birini seç” vb yönergeler verilerek değerlendirme başlatılmaktadır (Cooper ve diğ., 2007). Uyaranların sunumu sırasında dikkat edilmesi gereken noktalardan biri; uyaranların masa üzerine konulması ve çocuğun eline verilmemesidir. Eğer birey uygulamacının elinden almak isterse buna izin verilir (Kennedy Krieger Institute, 2016). Oturumlar sırasında her bir deneme için öğrenci tepkileri veri kayıt formuna kaydedilir.

Oturumların sonlandırılması. Değerlendirmelere en az üç oturum ya da kararlı veri elde edilene kadar devam edilmelidir. Eğer beş oturum gerçekleştirilmiş ve kararlı bir veri elde edilememişse, bu yöntemle değerlendirme sonlandırılmalıdır (Kennedy Krieger Institute, 2016). Bununla birlikte kısa değerlendirme oturumlarında o gün içinde ya da hemen eğitim öncesi bir oturum yapmak o günün pekiştirecini belirlemek için yeterli olmaktadır (DeLeon ve diğ., 2001).

Elde edilen veriler, genellikle tüm değerlendirme yöntemlerinde uyaranın tercih edilme sayısının sunulma sayısına bölünmesi ya da uyarın ile meşgul olma süresinin uyarının sunulduğu toplam süreye bölünmesi ve yüz ile çarpılması yoluyla hesaplanır (Kuhn ve diğ., 2006; Roane ve diğ., 1998). Elde edilen veriler seçilme oranlarına göre yüksek düzeyde tercih edilen, orta düzeyde tercih edilen ve düşük düzeyde tercih edilen uyaran olarak sınıflandırılırken; genellikle bir uyarının seçilme oranı %80 ve daha fazla ise yüksek düzey; %30-50 arasında ise düşük düzeyde tercih edilir olarak kabul edilmektedir (Thomson ve diğ., 2007).

Pekiştireç Belirleme ve Değerlendirme Yöntemine Karar Verirken Dikkat Edilmesi Gerekenler

Sistemik pekiştireç belirleme yöntemlerine ilişkin gerçekleştirilmiş olan etkililik ve verimlilik araştırmaları, her bir yöntemin kendine özgü avantajları ve sınırlılıkları olduğunu göstermektedir. Bu nedenle hangi değerlendirme yönteminin kullanılacağına karar verirken daha çok bireylerin bireysel özelliklerini dikkate almak gerekmektedir (Kang ve diğ., 2013). Karar verme aşamasında göz önünde bulundurulması gerekenleri, *bireyin işlevde bulunma düzeyi, bireyin genel özellikleri, kullanılacak uyarının türü ve ortamdaki mevcut kaynaklar* olmak üzere dört başlık altında toplamak mümkündür (Hagopian ve diğ., 2004).

Pekiştireç belirleme yöntemleri, *bireylerin işlevde bulunma düzeyi* açısından incelendiğinde, araştırmacılar, gözlem ve tek seçenekli pekiştireç belirleme yönteminin düşük işlevli olan bireylerle, çift ve çok seçenekli pekiştireç belirleme yönteminin ise daha yüksek işlevli bireyler için kullanılmasını önermektedirler (Hagopian ve diğ., 2001; Hagopian ve diğ., 2004 Roane ve diğ., 1998). Çünkü çift ve çok seçenekli pekiştireç belirleme yöntemlerinde bireylerin seçim yapma ve birden fazla sayıdaki uyararı izleme becerisine sahip olması gerekirken; gözlem ve tek seçenekli pekiştireç belirleme yöntemlerinde böyle bir önkoşul yoktur (Rush ve diğ., 2010).

Pekiştireç belirleme yöntemleri *bireylerin genel özellikleri* açısından incelendiğinde, bireylerin nesne elde etmek amacıyla problem davranış sergileyip sergilemedikleri önemli noktalardan birisidir. Tek seçenekli, çift

seçenekli ve çok seçenekli pekiştireç belirleme yöntemlerinin tümünde, bireyin seçtiği uyaran ile kısa bir süre vakit geçirmesine ya da yenilebilir ise bir parça tüketmesine izin verilmektedir. Bu durum nesne elde etmek için problem davranış sergileyen bireylerin değerlendirme oturumları sırasında problem davranış sergilemelerine neden olabilmektedir. Dolayısıyla problem davranış sergileme ihtimali olan bireyler için gözlem yönteminin kullanılması önerilmektedir (DeLeon ve Iwata, 1996; DeLeon ve diğ., 2001; Kang ve diğ., 2013; Ortiz ve Carr, 2000; Roane ve diğ., 1998). Kodak, Fisher, Kellay ve Kisamore ise (2009) yaptıkları çalışmada seçime dayalı yapılan pekiştireç belirleme değerlendirmelerinin problem davranışlara daha fazla neden olduğunu; dolayısı ile bu bireyler için süreye dayalı değerlendirmelerin yapılmasını önermektedirler.

Bireylerin görsel ya da fiziksel özellikleri ve içinde buldukları yaş dönemi de kullanılacak olan değerlendirme yöntemlerine karar verilmesinde önemlidir ve bazı durumlarda çeşitli uyarlamalar yapılmasına gereksinim olabilmektedir (Hagopian ve diğ., 2004). Örneğin alanyazında; pekiştireç belirleme yöntemlerinin görme yetersizliği ve fiziksel yetersizliği olan bireyler ile gerçekleştirildiği araştırmalar bulunmaktadır (Paclawskyj ve Vollmer, 1995). Erken çocukluk dönemindeki bireylerin de kısa dikkat süresinden dolayı uyarlama yapmak ve daha az sayıda uyaran sunmanın yararlı olacağı belirtilmektedir (Rush ve diğ., 2010). Örneğin Carr, Nicolson ve Higbee (2000), yerine koymaksızın çok seçenekli pekiştireç belirleme yönteminin etkililiğini inceledikleri bir çalışmada uyaran dizisindeki uyaran sayısını 5'den 3'e indirmişler ve değerlendirmeyi doğal ortamlarda gerçekleştirmişlerdir.

Kullanılan uyaran türü açısından değerlendirildiğinde, eğer değerlendirilecek olan uyaranlar yenilebilir özellikteki maddeler ise, daha çok yaklaşma temelli bir değerlendirme yapılması; etkinlik ya da bir oyun özelliğindeki uyaranlar kullanılıyor ise süreye dayalı bir değerlendirme yapılması önerilmektedir (Hagopian ve diğ., 2004). Yine uyaranların sunuş biçimlerinde de uyarlamalar gerekebilmektedir. Boş zaman etkinlikleri gibi bireylerin seçtikten sonra kısa bir süre etkileşimde bulunmasını sağlamanın güç olacağı, büyük boyutlu olduğu için bir dizi halinde sunulmasının zor olduğu ve bir kez aldıktan sonra bireyin bırakmak istemeyeceği özellikteki uyaranların değerlendirildiği durumlarda, uyaranların resimli kart kullanılarak veya sözel olarak sunulması da önerilmektedir (Kang ve diğ., 2013; Kuhn ve diğ., 2006). Ancak uyaranların resimli kartlar yoluyla sunulması sırasında dikkatli olunmalıdır. Çünkü araştırmacılar resimli kartların gerçek etkili pekiştireçlerin belirlenmesini engelleyebildiğini ve eğer resimli kartlar kullanılacaksa, öncelikle bireylerin resim-nesne eşleme becerisine sahip olmaları gerektiğini belirtmektedirler (Higbee, Carr ve Harrison, 1999).

Pekiştireç belirleme yöntemleri *mevcut kaynaklar* açısından incelendiğinde, uygulamacıların değerlendirme için ayırabilecekleri zaman önemlidir. Eğer değerlendirme için çok fazla zaman yoksa ya da pekiştireçlerin değerlendirilmesi sürekli tekrar gerektiriyorsa gözlem ya da Kısa-Y-ÇOS pekiştireç belirleme yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir (DeLeon ve diğ., 2001; Kang ve diğ., 2013; Karsten, Carr ve Lepper, 2011; Roane ve diğ., 1998). Pekiştireç belirleme amacına bağlı olarak da uygulamacılar yöntemler arasında tercih yapabilmektedirler. Uygulamacıların bir hiyerarşi oluşturmaya gereksinimleri olduğunda tek seçenekli, çift seçenekli ya da çok seçenekli pekiştireç belirleme yöntemlerini kullanmaları ve gözlem yöntemini tercih etmemeleri daha yararlı olmaktadır. Çünkü araştırmacılar gözlem yönteminin bir hiyerarşi oluşturmaya hizmet etmediğini ve sadece en çok tercih edilen uyaranın belirlenebildiğini belirtmektedirler (Ortiz ve Carr, 2000).

Sonuçlar ve Tartışma

Sistemantik pekiştireç belirleme ve değerlendirme yöntemleri ile özelliklerine yer verilen bu çalışmada, adı geçen yöntemlerin etkililik ve verimliliklerine ilişkin uzun süredir araştırmalar gerçekleştirildiği görülmektedir (Davies ve diğ., 2013; DeLeon ve Iwata, 1996; Fisher ve diğ., 1992; Iwata ve diğ., 2001; Pace ve diğ., 1985; Roane ve diğ., 1998; Windson ve diğ., 1994). Ancak alandaki mevcut çalışmaların yanı sıra araştırmacılar sistemantik değerlendirme yöntemlerine ilişkin halen cevaplanmamış sorular olduğunu ve farklı değerlendirme yöntemlerinin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılmasına yönelik çalışmaların hala gerekli olduğunu ifade etmektedirler (Cooper ve diğ., 2007; Hagopian ve diğ., 2001; Kang ve diğ., 2013). Örneğin Kong ve diğerleri (2013) yaptıkları alan yazın çalışmasında 1985'den 2013 yılına kadar gerçekleştirilmiş olan sistemantik pekiştireç belirleme

araştırmalarını gözden geçirmişlerdir. Bu çalışmada, çift seçenekli ve Y-ÇOS pekiştireç belirleme yöntemlerinin diğerlerine göre daha etkili olduğunu belirtirken; tek seçenekli, süreye dayalı tek seçenekli ve gözlem yöntemlerine ilişkin araştırmaların sınırlı sayıda olduğunu ve bu yöntemlere ilişkin araştırmalara gereksinim olduğunu belirtmişlerdir. Rush ve diğerleri (2010) ise erken çocukluk dönemindeki çocuklarla, pekiştireç değerlendirmesine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların incelenmesine ilişkin bir alan yazın taraması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada küçük çocuklarla genellikle deneysel bir pekiştireç belirleme sürecinin gerçekleştirilmediğini ve sistematik pekiştireç değerlendirmesinin küçük çocuklarla gerçekleştirildiği sınırlı sayıda çalışma olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca araştırmacılar, özellikle seçim yaptırma gerektirmediği için tek seçenekli ve süreye dayalı tek seçenekli pekiştireç değerlendirmesi yöntemlerinin küçük çocuklarda etkililiğinin sınımlanmasını önermektedirler. Bununla birlikte çok seçenekli pekiştireç belirleme yönteminin de küçük yaş çocukları ile sınımlanmış olduğunu ve daha az sayıdaki uyaran ile küçük çocuklarla etkililiğinin sınımlanabileceği de verilen öneriler arasında yer almaktadır.

Ülkemiz alanyazını incelendiğinde ise sistematik pekiştireç belirleme yöntemlerine ilişkin sadece bir karşılaştırma çalışmasına rastlanılmaktadır (Erbaş, Özen ve Acar, 2004). Dolayısıyla yukarıda belirtilen gereksinimler doğrultusunda özellikle tek seçenekli, tek seçenekli etkileşime dayalı ve gözlem yöntemlerine ilişkin gerek erken çocukluk gerekse farklı yaş grubundan olan bireylerle etkililik ve verimlilik çalışmalarının gerçekleştirilmesi ileri araştırmalar için önerilmektedir. Ayrıca alanyazında uyaranların resimler veya sözel olarak sunulduğu ve etkililiklerinin karşılaştırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır (Cohen-Almeida, Graff ve Ahearn, 2000; Groskreutz ve Graff, 2009; Higbe ve diğ., 1999; Kuhn ve diğ., 2006; Northup, George, Janes, Broussard ve Vollmer, 1996; Northup, Jones, Broussard ve George, 1996). Dolayısıyla uyaranların sunumuna yönelik yapılacak uyarlamaların etkililiklerinin karşılaştırılması da araştırmacılar için öneriler arasında yer almaktadır. Böylelikle ülkemiz araştırmacılarının hem ulusal hem de uluslararası alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmacılar, sistematik pekiştireç belirleme yöntemlerinin, değerlendirme ve eğitim sürecinin rutin bölümlerinden birisini oluşturduğu belirtmektedirler (Hagopian ve diğ., 2004). Ancak bunun yanında sistematik pekiştireç belirleme yöntemlerinin bu konuda eğitim almış kişiler tarafından uygulandığında etkili olduğu da ifade edilmektedir (Deliperi ve diğ., 2015). Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde sistematik pekiştireç belirleme yöntemlerinin özel eğitim alanında çalışan kişilere öğretiminin amaçlandığı ve etkili sonuçların elde edildiği görülmektedir (Bishop ve Kenzar, 2012; Carr, Nicholson ve Higbee, 2000; Fisher, 1992; Greef ve Karsteen, 2012; Lavie ve Sturmey, 2002; Mason ve diğ., 1989; Roane ve diğ., 1998; Roscoe ve Fisher, 2008; Woldy, Rapp ve Capocasa, 2014). Ülkemizde özel eğitim alanında çalışan kişileri sistematik pekiştireç belirleme yöntemleri öğretilmesinin bir gereklilik olduğu düşünülmekte ve ileri araştırmalar için benzer araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Araştırmacılar bireylerle ilgilenen birincil bakıcılara da yöntemlerin öğretilmesine yönelik araştırmaların gerçekleştirilmesini önerirken (Rush ve diğ., 2010); özellikle kısa süreli değerlendirme yöntemlerinin aileler tarafından daha kolay uygulanabileceğini belirtmektedirler (DeLeon ve diğ., 2001). Bu konuda yapılacak çalışmaların hem alanda çalışan uygulamacılara ve ailelere katkı sağlayacağı hem ileri araştırmalar için araştırmacılara öneri olacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde sistematik pekiştireç belirleme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin çok sınırlı sayıda Türkçe kaynak olduğu göz önünde bulundurulduğunda ise, bu çalışmada yer alan her bir yöntem ile gerçekleştirilecek olan alan yazın taraması çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve Türkçe olarak alanda çalışan kişilere sunulmasının da hem uygulamacılara katkı sağlayacağı hem de araştırmacılar için öneri olacağı düşünülmektedir. Sistematik pekiştireç belirleme yöntemlerine ve özelliklerine yer verilen bu çalışmanın özellikle Türkçe kaynak özelliği göstermesi nedeniyle alanda çalışan uygulamacılara; ileri araştırmalar için verilen önerilerin de araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Betz, A. M., & Fisher, W. W. (2011). Functional analysis: History and methods. In W. Fisher, & C. V. Piazza (Eds.), *Handbook of applied behavior analysis* (pp. 206-225). New York, NY: The Guilford Press.
- Cannella, H. I., O'Reilly, M. F., & Lancioni, G. E. (2005). Choice and preference assessment research with people with severe to profound developmental disabilities: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities, 26*, 1-15.
- Carr, J. E., Nicolson, A. C., & Higbee, T. S. (2000). Evaluation of a brief multiple stimulus preference assessment in a naturalistic context. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33*(3), 353-357.
- Catania, A. (2011). Basic operant contingencies main effects and side effects. In W. Fisher, & C. V. Piazza, *Handbook of applied behavior analysis* (pp. 34-54). New York: The Guilford Press.
- Cohen-Almedia, D., Graff, R. B., & Ahearn, W. H. (2000). A comparison of verbal and tangible stimulus preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33*, 329-334.
- Dally, E. J., Wells, N. J., & Swanger-Gagne, M. S. (2009). Evaluation of the multiple-stimulus without replacement preference assessment method using activities as stimuli. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*(3), 563-574.
- Davies, G., Chand, C., Yu, C. T., Martin, T. L., & Martin, G. L. (2013). Evaluation of multiple-stimulus preference assessment with adults with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48*(2), 269-275.
- DeLeon, I. G., & Iwata, B. A. (1996). Evaluation of a multiple stimulus presentation format for assessing reinforcer preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*(4), 519-533.
- DeLeon, I. G., Fisher, W. W., Rodriguez-Catter, V., Maglieri, K., Herman, K., & Marhefka, J. M. (2001). Examination of relative reinforcement effects of stimuli identified through pretreatment and daily brief preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*(4), 463-473.
- Deliperi, P., Vladescu, J. C., Reeve, K. F., Reeve, S. A., & DeBar, R. M. (2015). Training staff to implement a paired-stimulus preference assessment using video modeling with voiceover instruction. *Behavioral Interventions, 30*, 314-332.
- Erbaş, D., Özen, A., & Acar, Ç. (2004). Comparison of two approaches for identifying reinforcers in teaching figure coloring to students with down syndrome. *Education and Training in Developmental Disabilities, 39*(3), 253-264.
- Fisher, W., Piazza, C. C., Bowman, L. G., Hagopian, L. P., Owens, J. C., & Slevin, I. (1992). A comparison of two approaches for identifying reinforcers for person with severe and profound disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*(2), 491-498.
- Green, C. W., Reid, D. H., Canipe, V. S., & Gardner, S. M. (1991). A comprehensive evaluation of reinforcer identification processes for persons with profound multiple handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 537-552.
- Green, C. W., Reid, D. H., White, L. K., Halford, L. C., Brittain, D. P., & Gardner, S. M. (1988). Identifying reinforcers for persons with profound handicaps: Staff opinion versus systematic assessment of preferences. *Journal of Applied Analysis, 21*(1), 31-43.
- Groskreutz, M. P., & Graff, R. B. (2009). Evaluating pictorial preference assessment: The effects of differential outcomes on preference assessment results. *Research in Developmental Disabilities, 3*, 113-128.

- Hagopian, L. P., Long, E. S., & Rush, K. S. (2004). Preference assessment procedures for individuals with developmental disabilities. *Behavioral Modification, 28*(5), 668-677.
- Hagopian, L. P., Rush, K. S., Lewin, A. B., & Long, E. S. (2001). Evaluating the predictive validity of a single stimulus engagement preference assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*(4), 475-485.
- Higbee, T. S., Carr, J. E., & Harrison, C. D. (1999). The effects of pictorial versus tangible stimuli in stimulus-preference assessments. *Research in Developmental Disabilities, 20*(1), 63-72.
- Kang, S., O'Reilly, M., Lancioni, G., Falcomata, T. S., Sigafoos, J., & Xu, Z. (2013). Comparison of the two predictive validity and consistency among preference assessment procedures: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities, 34*, 1125-1133.
- Karsten, A. M., Carr, J. E., & Lepper, T. L. (2011). Description of a practitioner model for identifying preferred stimuli with individuals with autism spectrum disorder. *Behavior Modification, 35*(4), 347-369.
- Kennedy Krieger Institute. (2016). *Preference assessment* <http://www.kennedykrieger.org> adresinden elde edilmiştir.
- Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: Yapa Yayınevi.
- Kodak, T., Fisher, W. W., Kelley, M. E., & Kisamore, A. (2009). Comparing preference assessment: Selection versus duration based preference assessment procedures. *Research in Developmental Disabilities, 30*, 1068-1077.
- Kuhn, D. E., DeLeon, I. G., Terlonge, C., & Goysovich, R. (2006). Comparison of verbal preference assessment in the presence and absence of the actual stimuli. *Research in Developmental Disabilities, 27*, 645-656.
- Lavie, T., & Sturmey, P. (2002). Training staff to conduct a paired-stimulus preference assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*(2), 209-211.
- Northup, J., George, T., Jones, K., Broussard, C., & Vollmer, T. (1996). A comparison of reinforcer assessment methods: The utility of verbal and pictorial choice procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*, 201-212.
- Northup, J., Jones, K., Broussard, C., & George, T. (1996). A preliminary comparison of reinforcer assessment methods with ADHD children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 99-100.
- Ortiz, K. R., & Carr, J. E. (2000). Multiple-stimulus preference assessments: A comparison of free-operant and restricted-operant format. *Behavioral Interventions, 15*, 345-353.
- Özyürek, M. (2000). *Olumlu sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pace, G. M., Ivancic, M. T., Edwards, G. L., Iwata, B. A., & Page, T. J. (1985). Assessment of stimulus preference and reinforcer value with profoundly retarded individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 249-255.
- Parsons, M. B., & Reid, D. H. (1990). Assessing food preferences among persons with profound with mental retardation: Providing opportunities to make choices. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23*(2), 183-195.
- Piazza, C. C., Roane, H. S., & Karsten, A. (2011). Identifying and enhancing the effectiveness of positive reinforcement. In W. Fisher, & C. V. Piazza, *Handbook of applied behavior analysis* (pp. 151-164). New York; The Guilford Press.

- Roane, H. S., Vollmer, T. R., Ringdahl, J. E., & Marcus, B. A. (1998). Evaluation of a brief stimulus preference assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(4), 605-620.
- Rush, K. S., Mortenson, B. P., & Birch, S. E. (2010). Evaluation of preference assessment procedures for use with infants and toddlers. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 6(1), 1-15.
- Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlızsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thomson, K. M., Czarnecki, D., Martin, T. L., Yu, C. T., & Martin, G. L. (2007). Predicting optimal preference assessment methods for individuals with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(1), 107-114.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No:1, Page No: 149-164

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.286679

REVIEW

Received: 23.03.16

Accepted: 02.01.17

OnlineFirst: 20.01.17

Systematic Methods to Assessment of Effective Reinforcers

Özlem Toper-Korkmaz*

Uludağ University

Abstract

Positive reinforcement is one of the most commonly used principles of applied behavior analysis field. The success of the positive reinforcement depends on the effective reinforcers. Therefore, the assessment and identification of effective reinforcers are too important before starting a behavior modification program. However, assessment of the effective reinforcers is mostly difficult especially for children who have severe or profound disabilities, multiple disabilities and early childhood children. Thus researchers had developed various procedures to assess and identify effective reinforcers. But there is very limited Turkish knowledge and studies in our country. Because of this reason, the purpose of this study is to investigate the systematical procedures which are used for assessing reinforcers and to provide information about properties of these procedures. It is contemplated that results of this study will be beneficial for practitioners and researchers and also future studies.

Keywords: Reinforcers, reinforcers hierarchy, preference assessment.

Recommended Citation

Toper-Korkmaz, Ö. (2017). Systematic methods to assessment of effective reinforcers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(1), 149-164.

**Corresponding Author:* Assist Prof. Dr., Uludağ University, Faculty of Education, Department of Special Education, Bursa, E mail: otoper@gmail.com

Positive reinforcement is defined as increasing the probability of a future behavior by adding a stimulus that the individual enjoys to the environment after the presentation of that behavior, and the stimuli enjoyed by the individual are called “reinforcers.” In the field of applied behavior analysis, most of the methods used in education of individuals with developmental disabilities utilize positive reinforcement principle. However, the success of these programs is conditional to the effect of utilized reinforcers, since the reinforcers change from one individual, behavior or moment to the other. Thus, before commencing to a behavior modification program, the first task is to determine the effective reinforcers.

Researchers developed various methods to identify effective reinforcers. Some indirect methods use interviews with the individual or significant others in the individual’s life to determine effective reinforcers. It was observed that several studies in the literature utilized interview method to identify reinforcers. However, researchers stated that stimulants determined with the information obtained from family would not always act as reinforcers. Furthermore, it was also reported that this method was insufficient for individuals with severe disabilities or who are in the early childhood period. As a result, researchers developed direct methods, which enable direct observation of individuals’ responses. It is possible to list these methods as single stimulus preference assessment (SS), paired stimulus preference assessment (PS), multiple stimulus preference assessment (MS) and free operant (FO). The first three methods are quoted as trial-based procedures in the literature. The objective of the present study is to provide information about these methods and their properties.

In all methods, a series of possible stimulants should be determined by obtaining information from the relatives of the individual. During SS, determined stimulants are presented randomly and one by one to the individual and the responses of the individual during a certain period of time follows are recorded. In PS method, previously paired stimulants are presented to the individual randomly and in pairs and the individual are then asked to pick one. Then individual’s responses are observed and recorded. The significant fact about this method is the presentation of each stimulant paired with other stimulants. MS method includes three separate applications. The first is the multiple preference assessment with replacement (MSW). During application of this method, at least three stimulants are presented to the individuals in a particular series, and the individual is asked to pick one. After the individual interacts with the selected stimulant for a while, the stimulant is taken away and excluded from the series of stimulants in the next trial. In the second method, multiple stimulus without replacement (MSWO), after the selection of the individual, selected stimulant is excluded from the series and the order of the remaining stimulants are rearranged. Rearrangement process is conducted by placing the leftmost stimulant to the rightmost location in the series. Thus, the new trial is conducted with one less number of stimulants. The third method is called Brief-MSWO in the literature and in this reinforcer identification method, stimulant series are presented only once to the individual. Practitioner asks the individual to pick one of the stimulants and the individual is allowed to spend 20 seconds with the selected stimulant. At the end of this period, related stimulant is removed from the series and the individual is asked to pick one of the stimulants left on the table. In the FO methods, predetermined stimulants are placed to form a circle on the table and the individual is observed. In this process, the individual is free to pick any stimulant she or he wishes and to spend time with the selected stimulant as long as the individual wants. Practitioner only observes the individual and takes notes.

Effectiveness and productivity studies conducted with systematic reinforcer identification methods demonstrated that each method had its own advantages and limitations. Thus, when determining which assessment method to use, personal traits of the individuals should be considered. While in PS and MS methods the individuals should have the skills to make selections and to monitor more than one stimulant at the same time, there is no such requirement in FO and SS methods. Therefore, researchers recommend FO and SS methods with individuals with low-level functioning and PS and MS methods with individuals with high-functioning. In all trial-based methods, the individual is allowed to spend a short time with the selected stimulant, or if the stimulant is edible, to consume the stimulant. This condition could result in problem behavior by the individuals, who normally display problem behavior, to acquire the objects. Thus, for individuals who are prone to problem behavior, use of FO method is recommended. In cases where it would be difficult to limit the interaction with a short period of time and where

the items are large to display them in a series and it would be difficult for the individuals to leave the the stimulants go, it was recommended to use picture cards representing the stimulants or to present the stimulants verbally.

When there is not sufficient time for assessment or the evaluation of reinforcers requires continuous repetition, researchers stated that FO or Brief-MSWO methods would be more suitable. In cases where practitioners need to establish a hierarchy, they need to utilize SS, PS, or MS methods. Because previous studies indicated that FO was not suitable to form a hierarchy.

In the present study which scrutinized systematic reinforcer determination methods and their properties, it was observed that there was a long line of studies, which examined effectiveness and productivity of these methods. However, researchers still express that despite the existing studies in the field, there are still unanswered questions about systematic assessment methods and further studies are required to compare effectiveness and productivity of different assessment methods. In Turkish literature, there is only one comparative study on systematic reinforcer determination methods. Thus, there is a need for similar studies in the future. It was considered as a result that Turkish researchers would be able to contribute to both national and international literature.

Furthermore, it was established that systematic reinforcer determination methods were effective when implemented by trained individuals in the field. Literature review revealed that systematic reinforcer determination methods training was given to individuals who worked in the special education field and effective results were obtained. It is considered that teaching systematic reinforcer determination methods to individuals in the field of special education in Turkey is a necessity and the subject matter is recommended for future studies. It was also considered that the present study on systematic reinforcer determination methods and their properties would provide an additional resource for researchers in the field and recommendations listed herein would contribute to future researchers.

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

26th International Conference on Educational Sciences (ICES)
20-23, Nisan 2017, Antalya, Türkiye

6th International Conference on Language, Education, Humanities and Innovation
22-23 Nisan 2017, Singapur

4th Teaching and Education Conference in Venice (IISES)
24-27 Nisan 2017, Venice, İtalya

7. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi
28-29 Nisan, 2017, Sakarya Üniversitesi, Sakarya

VI International Conference: Early Childhood Care and Education (ECCE 2017)
10-13 Mayıs 2017, Moskova, Rusya

IVth International Eurasian Educational (EJER)
Pamukkale Üniversitesi
11-14 Mayıs 2017, Denizli, Türkiye

IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi
11-14 Mayıs 2017, Ordu, Türkiye

Spring Global Education Conference
18-19 Mayıs 2017, Los Angeles, USA

8th International Congress on New Trends in Education (ICONTE)
18-20 Mayıs, 2017, Antalya, Türkiye

14th International Conference on Teaching, Education and Learning (ICTEL)
23-24 Mayıs 2017, Lisbon, Portekiz

19th International Conference on Teaching, Education & Learning (ICTEL)
7-8 Haziran 2017, Roma, İtalya

15th International Conference on Teaching, Education and Learning (ICTEL)
14-15 Haziran 2017, Singapur

Innovative and Creative Education and Technology International Conference (ICETIC)
21-23 Haziran 2017, University of Extremadura, Badajoz. İspanya

International Association of Special Education
25-29 Haziran 2017, Perth, Avustralya

19th International Conference on Special Education (ICSE)
27-28 Haziran 2017, İstanbul, Türkiye

The European Conference on Education (ECE)

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

29 Haziran-2 Temmuz 2017, Brighton, Birleşik Krallık

5th International Academic Conference on Teaching, Learning and E-learning ,
5-6 Temmuz 2017, Hungary, Budapeşte, Macaristan

International Academic Conference on Teaching, Learning and E-learning
7-8 Temmuz 2017, Bratislava, Slovakya

Twenty-fourth International Conference on Learning
19-21 Temmuz 2017, Honolulu, USA

International Conference on Education, Research and Innovation (ICERI)
6-8 Ağustos 2017, Taipei, Tayvan

Deaf Academics Conference (DAC)
10-12 Ağustos 2017, Kopenhag, Danimarka

World Congress on Special Needs Education (WCSNE)
15-18 Ağustos 2017, Temple Üniversitesi, Philadelphia, USA

International Academic Conference on Teaching, Learning and E-Learning
18-19 Ağustos 2017, Viyana, Avusturya

Education, Culture and Society
11-13 Eylül 2017, Wrocław, Polonya

Global Education, Teaching & Learning Conference
27-30 Eylül 2017, Dubrovnik, Hırvatistan

International Conference on Global Education and E – Learning
10-11 Ekim 2017, Kolombo, Sri Lanka

5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi
18-21 Ekim 2017, Gazi Üniversitesi, Ankara

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAYIM KURALLARI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide; özel eğitim alanında yapılan derleme, nicel, nitel ve karma yöntemi kullanan araştırmalara yer verilmektedir. Dergi hem basılı hem de elektronik ortamda ücretsiz olarak erişime açıktır.

Hakemlere gönderilen çalışmalar aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurularak değerlendirilir:

Derleme makaleler; başlığın çalışmanın içeriğine uygunluğu, bilimsel açıdan yeniliği, kuramsal açıdan alana katkıda bulunuşu, Türkçe ve yabancı alanyazını yansıtmadaki yeterliliği, kullanılan dilin anlaşılabilirliği ve Türkçe'nin genel yazım kurallarına uygunluğu açısından değerlendirilir. Araştırma makaleleri ise, yukarıdaki ölçütlerin yanı sıra araştırma modelinin uygunluğu, istatistiksel tekniklerin seçimi ve kullanımının uygunluğu, bulguların açıklanması ve tartışılmasının yeterliliği, ÖZ ve ABSTRACT'ın derginin yazım kurallarına uygunluğu gibi ölçütlerde sınırlıdır.

Derginin basımına ilişkin süreç aşağıda verilen işlem basamaklarına göre yürütülür:

1) Çalışmalar, Word formatında hazırlanıp <http://editor.ankara.edu.tr/index.php/ozelegt/about> adresine ek olarak gönderilir.

2) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi Editörler Kurulu, değerlendirilmek için gönderilen çalışmaları ön incelemeden geçirir ve ön inceleme sürecinde;

Makale Şablonu kullanılarak hazırlanmayan, Türkçe çalışmalar için '**Uzun İngilizce Özet**', İngilizce çalışmalar için '**Uzun Türkçe Özet**' içermeyen çalışmalar değerlendirmeye alınmaz. Uzun Özetler **750-1000** sözcük arasında olmalıdır. Bu doğrultuda makale önerilerinin, derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için **yazım kuralları** önceden incelenmeli ve **örnek şablon** dosyası kullanılmalıdır. Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olmayan makaleler değerlendirmeye alınmaz ve yeniden düzenleme için yazar(lar)a iade edilir.

Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olan makaleler daha sonraki aşamada intihal denetiminden geçirilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi'nde intihal denetimi iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilir. Alanyazında bilimsel çalışmalarda %10-30 aralığına kadar benzerlik oranının kabul edilebilir olduğu belirtilmesine karşın, %30 yüksek bir oran olarak görülmektedir (Shafer, 2011). Dergide maksimum benzerlik oranı, %15-20 olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte her çalışmanın yazılım aracılığıyla ortaya çıkan eşleşmeleri derinlemesine incelenerek gönderme ve atfı doğru olan eşleşmeler ayıklanır. Ayıklama sonucunda kalan eşleşmeler incelenerek hatalar tespit edilir ve Editörler Kurulu için raporlaştırılır. Editörler Kurulu her çalışmanın intihal denetim raporu ışığında çalışma hakkında nihai kararını verdikten sonra bu raporu ve kararı gerektiğinde yazar(lar) ile paylaşır. Raporda yer alan hataların yazar(lar) tarafından düzeltilmesi istenebilir veya çalışma yazarlara iade edilebilir.

3) Editörler Kurulu'nca ön incelemesi yapılan çalışmalar, içerik açısından değerlendirilmek üzere alan uzmanı üç hakeme gönderilir. Hakemler tarafından düzeltme istendiğinde, yazarlar en geç 15 gün içerisinde düzeltmelerini yaparak çalışmalarını aynı sistem üzerinden dergiye iletirler. Düzeltmiş olan çalışma, gerektiğinde değişiklik ya da düzeltme isteyen hakemlerce tekrar değerlendirilir. Çalışmaların yayımlanmasına, alınan hakem görüşleri doğrultusunda Editörler Kurulunca karar verilir. Hakem görüşlerinde uyumsuzluk olması durumunda Editörler Kurulu gerekli görürse çalışmayı farklı bir hakeme daha gönderebilir.

4) Yayımlanmasına karar verilen çalışmalar gönderim tarihlerine göre Editörler Kurulu Sekreterliği'nce sıraya konur ve mizanpaj aşamasına geçilir.

5) Mizanpaj aşaması biten çalışmalar proofreading için sorumlu yazara gönderilir. Yazar ya da yazarlar çalışmalardaki, (varsa) düzeltmeleri 15 gün içinde yapar. Bu süre içinde düzeltmesi yapılmayan çalışmaların basımı bir sonraki sayıya bırakılır.

6) Yayımlanmasına karar verilen makaleler için ücret ödenmez.

7) Çalışmalarda savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar ya da yazarlar sorumludur.

8) Derginin sayılandırılması, her yıl birbirine eklenerek sürdürülür.

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

Dergide yayımlanacak çalışmalarda aranacak temel koşullar şunlardır:

- 1) Dergiye gönderilen çalışmaların daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da hali hazırda incelemede olmaması gerekmektedir.
- 2) Derginin **yazım kuralları** ve **örnek şablonuna** uygun biçimde yazılmış olması gerekmektedir.
- 3) iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilen intihal denetiminde, benzerlik oranının %15-20'nin üstüne çıkmaması gerekmektedir.

Kaynak: Shafer, S. L. (2011). You will be caught. *Anesthesia & Analgesia*, 112(3), 491-493.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Genel Biçim Özellikleri

Sayfa Yapısı	Metin, A4 boyutlarındaki kağıda <i>üstten, alttan ve yanlardan 2,5 cm</i> boşluk bırakılarak, <i>iki yana yaslı</i> şekilde ve <i>tek sütun</i> olarak hazırlanmalıdır.
Yazı Tipi	Bütün metinde <i>10 punto-Times New Roman</i> yazı karakteri kullanılmalıdır. Başlık, yazar ve kurum isimleri, tablo ve şekillerin nasıl hazırlanacağına dair ilgili bölümlere bakınız.
Paragraf Yapısı	Paragraf sekmesinde girintiler bölümü; <i>ilk satırın başında 1.25 cm (bir tab) boşluk (öz ve abstract hariç),</i> aralık sekmesinde <i>önce 6 nk ve sonra 0 nk</i> tanımlanmalı, metin için tek satır aralığı seçilmelidir.
Sayfa Sınırı	Hazırlanan çalışmaların uzunluğu, kaynakça kısmı dâhil olmak üzere <i>25 sayfayı</i> geçmemelidir. İngilizce uzun özet (summary) bu sınırlamaya dâhil değildir.

Çalışma Bölümleri

Başlık	Çalışmanın başlığı en fazla 12 sözcükten oluşmalıdır. Başlık <i>16 punto-Times New Roman</i> yazı karakterinde, satır aralığı <i>tek</i> olacak şekilde <i>bold</i> yazılmalı ve sayfaya <i>ortalan</i> malıdır. Çalışma daha önce sunulmuşsa, bir projeden veya tezden üretilmişse başlığın sonuna * dipnotu konularak açıklama yapılmalıdır (Bakınız ÖED Şablonu).
Yazar İsimleri	Yazar isimleri <i>bold</i> ve <i>12 punto</i> , çalıştıkları kurum isimleri ise <i>10 punto</i> ve <i>bold</i> olmadan verilmelidir. Yazar/lar/ın tam adları, unvanları, çalıştıkları kurumlar, adres, telefon ve elektronik posta bilgileri belirtilmelidir (Bakınız ÖED Şablonu).
Öz/Özet ve Abstract	Öz/özet ve abstract <i>150-200 kelime</i> arasında olmalıdır. Başlık sayfasının ardından önce Türkçe öz/özet, daha sonra İngilizce özet (abstract) verilmelidir (Bakınız ÖED Şablonu). <i>Araştırma makalelerinin özünde/özetinde aşağıdaki içerik yer almalıdır:</i> <ul style="list-style-type: none">➤ Problem durumu,➤ Araştırmadaki katılımcılar ve onlarla ilgili yaş, cinsiyet ve uyruk gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgiler,➤ Araştırmanın yöntemi/deseni (eğer varsa özellikle yöntemsel özgünlüğü),➤ İstatistiksel anlamlılık düzeyi, etki büyüklüğü ve güven aralığı gibi değerleri de içerecek şekilde temel bulgular,➤ Sonuçlar, olası etkileri veya uygulamaya yansımaları. <i>Literatür taraması ya da meta-analizi çalışmalarının özetinde aşağıdaki içerik yer almalıdır:</i> <ul style="list-style-type: none">➤ İncelenen problem durumunun veya inceleme konusu olan değişkenler arası ilişkilerin tanımlanması,➤ İncelemeye alınan çalışmaların seçilme ölçütü (meta-analizler için),➤ Ele alınan temel araştırmalardaki katılımcı özellikleri,➤ Sonuç (meta-analizler için en önemli istatistiksel etki büyüklükleri ve buna aracılık eden faktörler). <i>Kuramsal çalışmaların özetinde aşağıdaki içerik yer almalıdır:</i> <ul style="list-style-type: none">➤ Kuramın/modelin dayandığı temeller ve kuramın/modelin işleyişinin açıklanması,➤ Ampirik bulgularla ilişkilendirilerek kuramın/modelin açıkladığı durum.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Yöntemsel çalışmaların özetinde aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- Konu edilen yöntemin genel sınıflamadaki yeri,
- Önerilen yöntemin temel özellikleri,
- Önerilen yöntemin uygulama alanı,
- İstatistiksel işlemler söz konusu ise, temel özellikleri ve istatistiksel gücü.

Vaka çalışmalarının özetinde aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- İncelenen birey, grup, topluluk ya da kurumun özellikleri ve tanıtımı,
- Vaka örneği yoluyla ortaya konulan çözümün açıklanması,
- Kuramsal açıklamalar ya da sonraki araştırmalara ışık tutacak konular.

Anahtar Kelimeler

Özün/Özetin sonunda *en fazla üç-yedi* adet olacak şekilde anahtar sözcükler *küçük harflerle* yazılarak verilmelidir. Tüm bu düzenlemeler ayrı bir sayfadan başlayan İngilizce özet (abstract) için de uygulanmalıdır.

Ana Metin

Nicel ve nitel çalışmalar *Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma* bölümlerini içermelidir.

Giriş

Bu kısım aşağıdaki içeriği kapsamalıdır:

- Problem durumunun öneminin açıklanması,
- İlgili literatür ve bulguların tanımlanması,
- Araştırma amaçları ya da hipotezlerinin ifade edilmesi ve araştırmanın yöntemiyle ilişkilendirilmesi.

Yöntem

Bu kısım aşağıdaki içeriği kapsamalıdır:

- Araştırma deseni,
- Katılımcı-örneklem ya da deneklerin temel demografik özelliklerinin yeterli şekilde tanımlanması; örnekleme yöntemi ve işleminin açıklanması, örneklem büyüklüğü, örneklem büyüklüğünün nasıl belirlendiği ve örneklemin evreni temsil etme gücü gibi,
- Ölçme araçları, varsa bu araçlara ilişkin geliştirilme, uyarlanma, geçerlik, güvenirlik ve standardizasyon yazıları,
- Eğer deneysel bir çalışma ise deneysel işlem süreci.

Yöntem başlığı altında kapsanacak içerik uygun alt başlıklarla aktarılmalıdır. Araştırmanın türüne göre başlıklandırmada kullanılacak isimlendirme değişebilir, ancak beklenen en temel üç başlıklandırma şöyledir:

- Araştırma deseninin ve/veya araştırmada yürütülen işlemin tanımlandığı bir başlık,
- Evren ve örneklem, denekler ya da katılımcıların tanımlandığı bir başlık,
- Veri toplama araçlarının tanıtıldığı bir başlık.

Bulgular

Bulgular kısmında toplanan veri kısaca tanıtılarak, öncelikle veri üzerinde yapılan analiz/ler açıklanmalıdır. Araştırmanın sonucunu ortaya koyan bulgular yeterince detaylı şekilde aktarılmalıdır. Araştırmanın ilgili tüm sonuçları, hipotezleri desteklesin ya da

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

desteklemesin, diğer bir deyişle istatistiksel olarak anlamlı çıksın ya da çıkmasın rapor edilmelidir. Araştırmacılar beklenen şekilde çıkmayan sonuçları rapor etmekten kaçınmamalıdır, bunun yerine beklenmedik sonuçları tartışma başlığı altında tartışmalıdır.

Tartışma

Sonuçlar aktarıldıktan sonra, bu sonuçların doğurguları araştırmanın hipotezleri ışığında tartışılmalıdır. Ayrıca sonuçlar yorumlanmalı, özetlenmeli ve sonuçlardan yola çıkarak bazı çıkarımlarda bulunulmalıdır.

Bu bölümde *araştırmanın sınırlılıklarına* bir paragrafta ya da alt başlık açılarak yer verilebilir.

Derleme türü çalışmalar ise problemi ortaya koymalı, ilgili literatürü yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir.

Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucunun metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir.

Kaynakça

Kaynakça yazımına yeni bir sayfadan başlanmalıdır. Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan *Publication Manual of American Psychological Association (APA)* (6. baskı) adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır.

Kaynakça yazımında temel öğelerin kullanımı için Temel Kaynakça Öğeleri isimli bölüme bakınız.

İngilizce Özet/Summary

Türkçe yazılmış makalelerin kaynakça bölümünün sonrasına İngilizce uzun özet (summary) eklenmesi gerekmektedir (İngilizce yazılmış makalelere de Türkçe uzun özet eklenmelidir). Uzun özet 750-1000 kelime arasında olmalıdır. İngilizce uzun özet "Introduction", "Method", "Results" ve "Discussion and Conclusion" başlıkları altında düzenlenmelidir. Gerekli olan durumlarda "Limitedness" başlığı düzenlenebilir. Bu başlıkların içeriği "Ana Metin" kısmında belirtilen kurallar dahilinde düzenlenmelidir.

Atıflarda yazarlar arasında & işareti değil *and* ibaresi kullanılmalıdır. İki'den fazla yazarlı olan çalışmaların parantez içindeki gösteriminde "et al.," ifadesi kullanılmalıdır.

Örnek,

(Corn et al., 2002)

Tablo, Şekil ve Ekler

- Tablo, şekil, resim, grafik gibi unsurlar metin içerisinde yer almalıdır. Çalışmanın sonunda ayrıca verilmemelidir.
- Makale içerisinde ne kadar görsel öge (tablo, grafik, şekil gibi) kullanılacağı konusunda seçici olunmalıdır. Esas olan makalede yer alan bilgileri en anlaşılır şekilde okuyucuya iletmektir; uzun ve rakamlarla dolu tablolar, karmaşık şekiller ve grafikler kimi zaman verilen bilginin anlaşılmasını daha da zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle çalışma içerisinde anlaşılır şekilde ifade edilebilecek sonuçlar, tablo ile verilmemelidir. Örneğin, çoğunlukla istatistiksel anlamlılık testleri metin içerisinde yazı ile kolaylıkla ifade edilebilmektedir: "Tek yönlü varyans analizi sonuçları, $F(1,136) = 4.86, p = .029, \eta^2 = .03$, sosyoekonomik düzeyde göre anlamlı bir fark ... gibi".

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

- Eskiden varyans analizleri gibi istatistiksel anlamlılık testleri tablolarla verilirken, günümüzde sonuçlarını metin içerisinde vermek daha yaygın bir uygulama haline gelmiştir.
- Metin içerisinde verilen istatistiksel sonuçlar ayrıca tablo ile verilmemelidir. Tabloda verilmiş istatistikler ise tekrar metin içerisinde yazılmamalı, tabloya atıfta bulunulmalıdır.
- Tablolar ve şekiller makale içerisinde verildiği sırayla numaralandırılmalıdır (Örneğin, Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3 gibi)
- Verilen bir tabloya metin içerisinde atıf yapılmış olmalıdır. Tablolara atıf yaparken tablo numarası kullanılmalıdır, “aşağıdaki tabloda, yukarıdaki tabloda” gibi ifadeler kullanılmamalıdır (Örneğin, Tablo 5’e bakıldığında ... gibi)
- Tablo ya da şekil altında açıklayıcı notlara yer verilebilir, başka bir kaynaktan alınan tablonun kaynağı da tablo altında not olarak verilmelidir (Tablo notu verme biçimi için [ÖED Şablonuna bakınız](#)).

Genel olarak tablo, şekil, resim, grafik gibi unsurlar metin içerisinde verilirken aşağıdaki biçim özellikleri dikkate alınmalıdır.

Tablo ve Şekiller

- Tablolarda sütunları ayıran dikey çizgiler ve satırları ayıran yatay çizgiler kullanılmamalıdır; tablonun başlangıcında ve bitimindeki alt çizgiler ile sütun başlıklarının bulunduğu satırların altlarındaki çizgiler belirgin hale getirilmelidir.
- Tablo ve şekillerde genel şablonun dışında *9 punto Times New Roman* yazı karakteri kullanılmalıdır. Paragraf sekmesinde aralık bölümünde; *önce* ve *sonra* alanı 0, satır aralığı *tek* olmalıdır.
- Tablo ve şekiller *sola dayalı* olmalı ve metin kaydırma özelliği kapalı olmalıdır ([Bakınız ÖED Şablonu](#)).
- Tablo ve şekil başlıklarının nasıl verileceğine ilişkin bilgi için *Başlık Sistemi* bölümüne bakınız.

Ekler

- Metnin içinde verilmesi uygun olmayan materyaller “ek” olarak kaynakçadan sonra *her bir ek yeni bir sayfada* yer alacak şekilde verilmelidir.
- Makalede sadece bir varsa, “Ek” olarak başlıklandırılmalı ve metinde aynı şekilde atıfta bulunulmalıdır (bkz. Ek A). Eğer birden fazla ek var ise “Ek A, Ek B, ...” şeklinde sıralanmalı ve metin içinde aynı şekilde atıfta bulunulmalıdır (bkz. Ek A, Ek B).
- Metnin içerisinde atıfta bulunulmayan ekler, ek olarak konulmamalıdır. Eklerin ayrıca başlıkları olmalıdır ve istenildiği takdirde formüller, rakamlar, tablolar, şekiller ya da çizimlere yer verilmelidir.

Diğer

- *p* değeri sadece tablo dışında gösterilmelidir. Tablo içerisinde ayrı bir *p* sütunu oluşturulmamalıdır.
- Metin içindeki istatistiksel ifadeler (*F*, *p* gibi) *italik* olarak gösterilmelidir. Virgülden sonra sadece iki digit (hane) kullanılmalıdır. Ayrıca istatistiksel ifadeler verilirken kullanılan “=” işaretinden önce ve sonra bir boşluk bırakılmalıdır (Örneğin, *F* (1,40) = 6.78).

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Başlık Sistemi

Başlık Oluşturma	Her düzeydeki başlığı oluşturan sözcüklerin <i>ilk harfi büyük yazılmalıdır</i> (ve, ile, de, mi gibi ekler her zaman küçük harfle yazılır).
Birinci Düzey Başlık	Çalışmanın başlığı ve temel başlıklar (Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç) birinci düzey başlık olarak kabul edilmektedir. Birinci düzey başlıklar <i>ortalı, bold ve ilk harfler büyük</i> olarak yazılmalıdır. Giriş bölümüne <i>Giriş</i> başlığı konulmamalıdır.
İkinci Düzey Başlık	<i>Sola dayalı, bold, ilk harfler büyük</i> olarak yazılmalıdır.
Üçüncü Düzey Başlık	<i>Sola yaslı, ilk satır girintili, bold, ilk harfler küçük</i> yazılmalı ve <i>nokta</i> ile bitmelidir.
Dördüncü Düzey Başlık	<i>Sola yaslı, ilk satır girintili, bold, italik, ilk harfler küçük</i> yazılmalı ve <i>nokta</i> ile bitmelidir.
Beşinci Düzey Başlık	<i>Sola yaslı, ilk satır girintili, italik, ilk harfler küçük</i> yazılmalı ve <i>nokta</i> ile bitmelidir. Nokta ile biten başlıklardan sonra metin <i>aynı satırda</i> devam etmeli, alt satıra geçilmemelidir. Beş düzeyden daha fazla başlık oluşturulması önerilmemektedir.
Tablo ve Şekil Başlıkları	Tablo numaraları (Örneğin, Tablo 1, Tablo 2 gibi) <i>sola dayalı ve ilk harf büyük</i> yazılırken, tablo başlıkları tablo numaralarının altında (aralık sekmesinin önce ve sonra alanına 3nk aralık) <i>sola dayalı, italik ve ilk harfler büyük</i> olarak yazılmalıdır. Şekil numaraları (Örneğin, Şekil 1., Şekil 2. gibi) <i>sola dayalı, ilk harf büyük ve italik</i> olarak yazılırken, şekil başlıkları şekil numaralarından hemen sonra ilk harfler büyük olarak yazılmalı ve nokta ile bitmelidir (Bakınız ÖED Şablonu).
Diğer	Öz/Özet, Abstract, Kaynaklar ve Ekler başlıktan ziyade bir etiket olarak kabul edilmeli ve her biri (Öz/Özet, Abstract hariç) ayrı sayfada ortalı, ilk harfi büyük ve bold yapılmadan verilmelidir (Bakınız ÖED Şablonu).

Referans Kullanımı

Bir aday makale içerisinde yazarın kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarırken sahibini ve kaynağını belirtmesi zorunludur. Ayrıca, daha önce yayınlanmış ve yazarın kendisine ait başka bir yayından alınan bilgi ve görüşleri aktarırken de önceki yayına atıf yapılmalıdır. Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.

Metin İçi Referans Kullanımı	Atıflarda yazarlar arasında & işareti değil <i>ve</i> ibaresi kullanılmalıdır Örnek, Saraç ve Çolak'ın (2012) çalışması ... (Kesme işaretini parantezli ifadeye koymayınız) (Synder ve Carnahan, 2014) (Connell, Carta ve Baer, 1993) Detaylar için <i>Temel Atıf Biçimleri</i> tablosuna başvurunuz.
Atıfların Sıralanması	Parantez içinde atıflar alfabetik olarak dizilmelidir. Örnek, (Akçamete ve Kargın, 1996; Ayer, 1984; Mert, 1996; Özen, Çolak ve Acar, 2002; Sağiroğlu, 2006; Sucuoğlu, 2001)
Aktarılan Kaynak	<i>Metin içinde</i> Seidenberg's study (1993) (as cited in Coltheart, 1996) ...

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

Bacanlı'nın (1992) (akt., Yüksel, 1996) çalışmasında ...

Kaynakça gösterimi

Yalnızca "aktaran" kaynakça listesinde verilmelidir.

Coltheart, M. (1993). Models of ...

Yüksel, G. (1996). Sosyal beceri ...

**Aynı Soyadlı
Yazar**

Aynı soyadlı iki yazar olması durumunda, yazarların adlarının baş harfleri soyadları ile birlikte verilmelidir.

Örnek,

N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir (1990) tarafından yapılan yazılarda "....."dır .

R. D. Luce (1959) ve P. A. Luce (1986) araştırmalarında ...

**Aynı Yazarın
Aynı Tarihli
Çalışmaları**

Aynı yazarın aynı tarihli birden çalışması var ise, tarihin sonuna küçük harflerle (a, b, c gibi) sıralama yapılmalıdır. Sıralamada metin içindeki *atf sırası* dikkate alınmalıdır.

Örnek,

(Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b)

Baheti, (2001a), Baheti (2001b)

**Aynı Yazarın
İki Çalışması**

Aynı yazara ait iki çalışma verilirken çalışmaların *yıllarına* göre verilmelidir.

Örnek, (Myers, 1998, 2003)

**Kişisel İletişim
Kaynakları**

Kişisel mektuplar, görüşmeler, e-posta gibi kaynaklarla elde edilen bilgilerdir. Yalnızca metin içerisinde kaynak gösterilir, kaynakça listesine eklenmez. Kaynak verirken mümkünse kesin tarih verilmelidir.

(H. J. Killian, kişisel iletişim, 16 Kasım, 2015)

Diğer

Eğer birbirine karıştırılabilecek şekilde aynı soyadı sırasıyla başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa, birbirinden ayırt edilmesi için yazarların soyadı da verildikten sonra sonuna "ve diğerleri" ya da parantez içinde kullanımda "ve diğ.," eklenmelidir.

Örnek;

Kosslyn, Koenig, Barret, Cave, Tang, ve Gabrieli (1996) ve Kosslyn, Koenig, Gabrieli, Tang, Marsolek ve Daly'nın (1996) yazıları gibi, aynı yazarla başlayan yazar gruplarının yazıları aynı metinde kaynak gösterilecekse;

Kosslyn, Koenig, Barret ve diğerleri (1996) ve Kosslyn, Koenig, Gabrieli ve diğerleri (1996) şeklinde verilmelidir

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Temel Atıf Biçimleri				
Atıf Türü	Metin İçinde İlk Atıf	Metin İçi Diğer Atıflar	Parantez İçi İlk Atıf	Parantez İçi Diğer Atıflar
Tek Yazarlı	Bakkaloğlu (2004) Williams (2003)	Bakkaloğlu (2004) Williams (2003)	(Bakkaloğlu, 2004) (Williams, 2003)	(Bakkaloğlu, 2004) (Williams, 2003)
İki Yazarlı	Çakaloz ve Kurul (2005) Yoder ve Warren (2002)	Çakaloz ve Kurul (2005) Yoder ve Warren (2002)	(Çakaloz ve Kurul, 2005) (Yoder ve Warren , 2002)	(Çakaloz ve Kurul, 2005) (Yoder ve Warren, 2002)
Üç Yazarlı	Sucuoğlu, Kanık ve Küçükler (1994) Tamis-LeMonda, Shannon ve Cabrera (2004)	Sucuoğlu ve diğerleri (1994) Tamis-LeMonda ve diğerleri (2004)	(Sucuoğlu, Kanık, ve Küçükler, 1994) (Tamis-LeMonda, Shannon ve Cabrera, 2004)	(Sucuoğlu ve diğ., 1994) (Tamis-LeMonda ve diğ., 2004)
Dört Yazarlı	Uğuz, Toros, Yazgan İnanç ve Çolakkadıoğlu (2004) Wetherby, Cain, Yonclas ve Walker (1998)	Uğuz ve diğerleri (2004) Wetherby ve diğerleri (1998)	(Uğuz, Toros, Yazgan İnanç ve Çolakkadıoğlu, 2004) (Wetherby, Cain, Yonclas, ve Walker, 1998)	(Uğuz ve diğ., 2004 (Wetherby ve diğ., 1998)
Beş Yazarlı	Volkmar, Lord, Bailey, Schultz ve Klin (2004)	Volkmar ve diğerleri (2004)	(Volkmar, Lord, Bailey, Schultz ve Klin, 2004)	(Volkmar ve diğ., 2004)
Altı veya Daha fazla yazarlı	Vaughan ve diğerleri (2003)	Vaughan ve diğerleri (2003)	(Vaughan ve diğ., 2003)	(Vaughan ve diğ., 2003)
Kurum (Kısaltması yaygın olan)	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2003)	MEB (2003)	(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2003)	(MEB, 2003)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

YAZIM KURALLARI

Diğer Hususlar

- Vurgu** Metin içinde vurgulanması gereken sözcük veya kısım sadece yazı tipi *italik* yapılarak belirtilmelidir. Kalın/koyu, altı çizili veya büyük harfler veya büyük punto ile belirtilmemelidir.
- Madde Sıralamaları** Metin içerisindeki sıralamada, maddelendirme de alt alta rakamlarla (1, 2, 3 gibi) veya a, b, c gibi) verilmelidir.
- Doğrudan Alıntılar** Yapılacak alıntı 40 sözcükten az olduğu durumlarda tırnak içerisinde gösterilmeli ve mutlaka sayfa numarası verilmelidir. Örneğin, örgüt kültürü kavramı “bir kurum içerisinde yaptığımız her türlü şey” olarak tanımlanmaktadır (Demir, 1997, s. 117).
40 sözcük ve daha uzun alıntılar, paragraf soldan satır başı hizasından bloklanıp soldan itibaren 1.25 (1 tab) cm içeriden girintili olacak şekilde yazılmalı ve sayfa numarası verilmelidir.
- Noktalama İşaretleri** Metin içinde her sözcük, her noktalama işaretinden (virgül, noktalı virgül, iki nokta) sonra *bir boşluk* bırakılmalıdır. Sadece kısaltmalarda kullanılan noktalar bu kurala dahil değildir (v.b., v.s., i.e., e.g.,)
- Rakamların Kullanımı** Metin içinde geçen sayı 10’dan küçük ise harflerle (dokuz, sekiz gibi) yazılmalıdır. İstisna olan durumlar aşağıda açıklanmıştır
- Eğer bir cümle başlangıcında değilse, 10’dan büyük sayılar harflerle değil, rakamlarla yazılmalıdır (Örneğin; Araştırmaya 350 üniversite öğrencisi gibi)
 - Makalenin özet kısmında 10’dan küçük olsun olmasın tüm sayılar rakamlarla yazılmalıdır.
 - Bir ölçme biriminden bahsediliyorsa 10’dan küçük bile olsa rakamlarla yazılmalıdır (Örneğin; 5 mg’lık dozlar.... gibi ya da 10 cm ve üzeri gibi).
 - Metin içerisinde istatistiksel veya matematiksel işlevler, kesirler, ondalıklar, yüzdeler, oranlar, yüzdellikler ve çeyrekliklerle ilgili sayılar veriliyorsa 10’dan küçük de olsa rakamla yazılmalıdır (Örneğin; 3 katından fazla gibi, örneklemin %5’i gibi, örnekleme 1. yüzdelerde ... gibi).
 - Tarih, yaş, evren ve örnekleme ilgili sayılar, deneklerle ilgili sayılar, ölçek puanları ve ölçek puanlamasında kullanılan birimler, parasal değerler rakamlarla yazılmalıdır (Örn. 3 yıl içerisinde, 2 yaşında, 9 kişilik deney grubu 7 aralıklı bir ölçekte 4 ile değerlendirilmiştir, her bir deneğe 20 TL ödenmiştir gibi). Bu durum için tek istisna yaklaşık değerlerin verilmesidir (Örneğin; yaklaşık üç yıl içerisinde gibi).
 - Tablolar, şekiller ve grafik adlarında 10’dan küçük de olsa sayılar rakamla yazılmalıdır.
 - Küsurlu sayılarda tam sayı ile küsuratı arasına nokta konulmalıdır (Örneğin; 1.235). Eğer bir istatistik rapor ediliyorsa ve rapor edilen katsayı istatistiksel anlamlılık testi, korelasyon katsayısı gibi 1’den büyük bir değer alamıyorsa, 1’den küçük olan değer başına “0” konmadan yazılmalıdır (Örneğin; .05). F testi, t testi gibi testlerde olduğu gibi, rapor edilen katsayı 1’den büyük bir değer alabiliyorsa, 1’den küçük olduğu durumlarda başına “0” konmalı, küsurat nokta ile ayrılmalıdır (Örneğin; $F(1.136) = 0.76$)
 - Küsurlu sayılarda, özel bir durum olmadıkça küsurlu kısım iki rakama yuvarlanmalıdır. Yalnızca istatistiksel anlamlılık; p değerleri rapor edilirken yuvarlanmadan ve noktadan sonra ikiden fazla rakamla olduğu gibi rapor edilmelidir (Örneğin; $p = .031$). Anlaşılabilirliği artırmak amacıyla p değerleri “ $p < .10$, $p < .05$, $p < .01$ ” şeklinde de kullanılabilir. Ancak p değerleri rapor edilirken, değer .001’den küçük ise “ $p < .001$ ”

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

şeklinde rapor edilir.

➤ Bir cümleye, başlığa ya da alt başlıklara sayı ile başlıyorsa, harflerle yazılmalıdır. Eğer mümkünse rakamlarla cümleye başlanmamalıdır (Örneğin; “Bin dokuz yüz seksen iki yılında yapılan araştırmada Rogers ...” yerine “Rogers 1982 yılında yaptığı araştırmada...” ifadesi kullanılarak cümleye rakamlarla başlamaktan kaçınılmalıdır.

Temel Kaynakça Ögeleri

Metin içi kaynak göstermede olduğu gibi, kaynakçada verilmiş olan her kaynak metnin içinde de verilmiş olmalıdır. Kaynakçada, kaynaklar alfabetik sırayla verilmelidir. Soyadlar aynı ise isimlerin baş harfleri dikkate alınmalıdır. Kaynakça verilirken paragraf sekmesinde girintiler bölümünde, *önce* ve *sonra* alanı 0; özel sekmesi *asılı* ve *1.25 (1 tab)* cm; aralık sekmesinde *önce* 6 nk ve *sonra* alanı 0 nk; satır aralığı *tek* olarak belirlenmelidir.

Kaynakça gösterimi ile ilgili daha ayrıntılı bilgi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Türkçe Makale

Sucuoğlu, S., Kanık, N., & Küçüker, S. (1994). Anne babalara öğretme becerilerinin kazandırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 36-43.

İngilizce Makale

Adamson, L. B., McArthur, D., Markov, Y., Dunbar, B., & Bakeman, R. (2001). Autism and joint attention: Young children's responses to maternal bids. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(4), 439-453.

Altidan Fazla Yazarlı Makale

Aker, T., Sorgun, E., Mestçioğlu, Ö., Karakaya, I., Kalender, D., Acar, G. vd. (2008). İstanbul'daki bombalama eylemlerinin erişkin ve ergenlerdeki travmatik stres etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 63-74.

Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., & Estes, A., et al. (2004). Social attention impairments in young children with autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40, 271-283.

Makale

Çevrimiçi Yayınlanmış Bir Makale

Crnic, K. A., Gaze, C., & Hoffman, C. (2005). Cumulative parenting stress across the preschool period: Relations to maternal parenting and child behavior at age 5. *Infant & Child Development*, 14(2), 117-132. doi:10.1002/icd.38

Online Yayınlanmış Makale

Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A., & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 1190-1204. Retrieved from <http://www.apa.org/pubs/journals/psp/index.aspx>

Basımda Olan Makale

Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (basımda). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*.

Zuckerman, M., & Kieffer, S. C. (in press). Race differences in faceism. Does facial prominence imply dominance. *Journal of Personality and Social Psychology*.

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

Tek Yazarlı Eser

Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler*. Ankara: İmge Kitabevi.

Alexie, S. (1992). *The business of fancydancing: Stories and poems*. Brooklyn, NY: Hang Loose Press.

İki veya Daha Fazla Yazarlı Eser

Poyraz, H., & Dere, H. (2006). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Booth, W. C., Colomb, G. G., & Williams, J. M. (2003). *The craft of research* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Türkçeye Çevrilmiş Eser

Grandin, T. (2011) *Resimlerle düşünme: Otizmin içerden anlatımı* [Thinking in pictures with autism in my life] (3. baskı). (M. C. İftar, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1995)

Editöryal Eser

Abadan-Unat, N. (Ed.). (1979). *Türk toplumunda kadın*. Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği.

Gallagher, G. W. (Ed.). (1989). *Fighting for the confederacy: The personal recollections of General Edward Porter Alexander*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Kitap

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York: Praeger.

Gözden Geçirilmiş Baskı

Rosenthal, R. (1987). *Meta-analytic procedures for social research* (Rev. ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi* (göz. geç. bs.). Ankara: Pegem A.

Yazarı Bilinmeyen Kitap

Merriam-Webster's collegiate dictionary (10. baskı.) (1993). Springfield, MA: Merriam-Webster.

Bir Gurup Yazar veya Komite Tarafından Yazılan Kitap

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal el kitabı* (5. baskı) (E. Köroğlu, Çev. ed.). İstanbul: Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013)

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2002). *Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal el kitabı* (DSM-IV) (4. baskı) (E. Köroğlu, Çev. ed.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2000)

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.

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

Kitap İçinde Bölüm	Türkçe Eser İçerisinde Bölüm <p>Acan, F. (1996). Türkiye’de kadın akademisyenler: Tarihsel evrim ve bugünkü durum. H. Coşkun (Ed.), <i>Akademik yaşamda kadın içinde</i> (ss. 75-87). Ankara: Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayını.</p> İngilizce Eser İçerisinde Bölüm <p>Iverson, J., & Thal, D. (1998). Communicative transitions: There’s more to the hand than meets the eye. In A. Wetherby, S. F. Warren & J. Reichle (Eds.), <i>Transitions in prelinguistic communication</i> (pp. 59-86). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.</p>
Tez	Ticari Veri Tabanından Alınmış Yüksek Lisans Tezi <p>McNiel, D. S. (2006). <i>Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an alcoholic mother</i> (Master’s thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1434728)</p> Kurumsal Veri Tabanından Alınmış Doktora Tezi <p>Adams, R. J. (1973). <i>Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and continuing education</i> (Doctoral dissertation). Retrieved from http://www.ohiolink.edu/etd/</p> Web’den Alınmış Doktora ve Yüksek Lisans Tezi <p>Bruckman, A. (1997). <i>MOOSE Crossing: Construction, community, and learning in a networked virtual world for kids</i> (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology). Retrieved from http://www-static.cc.gatech.edu/-asb/thesis/</p> Üniversitelerden Alınan Tezler <p>Erhan, G. (2005). <i>Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin umutsuzluk, karamsarlık, sosyal destek algularının ve gelecek planlarının incelenmesi</i> (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.</p> <p>Yukay, M. (2003). <i>İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi</i> (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü İstanbul.</p> Türkçe Tezler <p>Akalın, S. (2007). <i>İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi</i> (Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden elde edilmiştir. (Tez No. 234603)</p>
Ansiklopedi veya Sözlük	<p>Gürün, O. A. (2001). <i>Psikoloji sözlüğü</i> (2. baskı, C.1-3). İstanbul: İnkılâp.</p> <p>Sadie, S. (Ed.). (1980). <i>The new Grove dictionary of music and musicians</i> (6th ed., Vols. 1-20). London: MacMillan.</p>
Broşür, Tüzel Yazar	<p>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Araştırma Merkezi. (2008). <i>Okul korkusu</i> [Broşür]. İstanbul: Yazar.</p> <p>Research and Training Center on Independent Living. (1993). <i>Guidelines for reporting and writing about people with disabilities</i> (4th ed.) [Brochure]. Lawrence, KS: Author.</p>

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

Sözlü Bildiri

Karadağ, E., & Öney, A. (2006, Eylül). *Okul yöneticilerinin stres düzeylerinin öğretmenlerin stres düzeylerine etkisinin incelenmesi*. 14. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü, Ankara.

Lanktree, C., & Briere, J. (1991, January). *Early data on the Trauma Symptom Checklist for Children (TSC-C)*. Paper presented at the meeting of the American Professional Society on the Abuse of Children, San Diego, CA.

Poster Bildiri

Kindap, Y., Sayıl, M., & Kumru, A. (2006, Aralık). *Ergenlerin olumlu ve olumsuz arkadaşlıklarında anneden algılanan kontrol, akran ilişkilerinin niteliği ve benlik değerinin rolü*. 11. Ergen Günleri Kongresi'nde sunulan poster bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ruby, J., & Fulton, C. (1993, June). *Beyond redlining: Editing software that works*. Poster session presented at the annual meeting of the Society for Scholarly Publishing, Washington, DC.

Sempozyumda Katkı

Muellbauer, J. (2007, September). Housing, credit, and consumer expenditure. In S.C. Ludvigson (Chair), *Housing and consumer behavior*. Symposium conducted at the meeting of the Federal Reserve Bank of Kansas City, Jackson Hole, WY.

**Sözlü ya da
Poster
Bildiriler**

Özeti Online Olarak Edinilmiş Toplantı Sunumu

Liu, S. (2005, May). *Defending against business crises with the help of intelligent agent based early warning solutions*. Paper presented at the Seventh International Conference on Enterprise Information Systems, Miami, FL. Abstract retrieved from http://www.iceis.org/iceis2005/abstracts_2005.htm

Online Düzenli Yayınlanan Toplantı Kayıtları

Herculano-Houzel, S., Collins, C. E., Wong, P., Kaas, J. H., & Lent, R. (2008). The basic nonuniformity of the cerebral cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 105*, 12593-12598. doi:10.1073/pnas.0805417105

Kitap Şeklinde Yayınlanan Toplantı Kayıtları

Katz, I., Gabayan, K., & Aghajan, H. (2007). A multi-touch surface using multiple cameras. In J. Blanc-Talon, W. Philips, D. Popescu, & P. Scheunders (Eds.), *Lecture Notes in Computer Science: Vol. 4678. Advanced Concepts for Intelligent Vision Systems* (pp. 97-108). Berlin, Germany: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-3-540-74607-2_9

Ham Veri

Yazıların Yayınlanmamış Ham Verileri

Bordi, F., & LeDoux, J. E. (1993). [Auditory response latencies in rat auditory cortex]. Unpublished raw data.

Devlet Dairesinde Mevcut Veri Dosyası

National Health Interview Survey - Current health topics: 1991- Longitudinal study of aging (Version 4) [Data file]. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Resmi Bir Kurum Tarafından Yayınlanmış Belgeler	Belge Milli Eğitim Bakanlığı (2011). <i>Örnek grup rehberliği etkinlikleri</i> . http://www.meb.gov.tr/orn.pdf adresinden elde edilmiştir. Kanun, Yönetmelik, Tüzük <i>İlköğretim ve Eğitim Kanunu</i> . (1961). T.C. Resmi Gazete, 10705, 12 Ocak 1961.
Günlük Gazete Makalesi	Hitts, P. J. (1999, February 16). In forecasting their emotions, most people flunk out. <i>New York Times</i> . Retrieved, from http://www.nytimes.com Çakmakçı, N. (2004, 13 Eylül). Çabuk unutmayalım. <i>Hürriyet</i> . http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?viewid=467797 adresinden elde edilmiştir.
İnternette Alınan Bilgiler	Yılmaz, A. (2012). <i>Eğitimde yeni gelişmeler</i> . http://www.egitim.org.tr/makale.html adresinden elde edilmiştir.

Hakemler Kurulu'na Teşekkür

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisindeki 2017 yılı cilt 18 sayı 1'deki makalelerin değerlendirme sürecine zaman ayırarak değerli katkılarını sunan tüm meslektaşlarımıza teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Nevin Ergun
Prof. Dr. Gönül Kırcaali İftar
Prof. Dr. Emine Metin
Prof. Dr. Arzu Özen
Prof. Dr. Rüya Güzel Özmen
Prof. Dr. Hasan Tortop
Prof. Dr. Yıldız Uzuner
Prof. Dr. İlker Yılmaz
Doç. Dr. Yasemin Ergenekon
Doç. Dr. Necdet Karasu
Doç. Dr. Pelin Halise Karasu
Doç. Dr. Macid Melekoğlu
Doç. Dr. Elif Sazak Pınar
Doç. Dr. İlknur Çiftçi Tekinaslan
Doç. Dr. Zeliha Yazıcı
Yrd. Doç. Dr. Selma Akalın
Yrd. Doç. Dr. Pelin Piştav Akmeşe
Yrd. Doç. Dr. Emine Ayyıldız
Yrd. Doç. Dr. Orhan Selçuk Güven
Yrd. Doç. Dr. Pınar Şafak
Yrd. Doç. Dr. Feyzullah Şahin
Yrd. Doç. Dr. Oktay Taymaz Sarı
Yrd. Doç. Dr. Esra Nur Tiryaki
Yrd. Doç. Dr. Ayten Uysal
Öğr. Gör. Dr. Özlem Okyay
Öğr. Gör. Dr. Nuray Öncül