



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Cilt : 18
Sayı : 3
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: 3

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

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
Arş. Gör. Cebrail TURNA

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:3002-3008-3021-2042-3001 Fax: 0 (312) 363 61 45

E-posta: ozelegitimdergisi@gmail.com

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

İÇİNDEKİLER

İçindekiler

Editörden

Araştırma

<i>Arzu EFE</i> <i>H. Pelin KARASU</i>	Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Yazdıkları Öykülerin İncelenmesi.....	329
<i>Esra GENÇ</i> <i>Yıldız UZUNER</i> <i>Tamer GENÇ</i>	İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Çeşitli Bağlamlarda Kullandığı İletişimsel İşlevlerin İncelenmesi.....	355
<i>Tülay İLHAN</i>	Özel Gereksinimli 3-6 Yaş Çocukların Ebeveynlerinin Stres Düzeyleri ile Rollerini Arasındaki İlişki	383
<i>Emine Sema BATU</i> <i>Serhat ODLUYURT</i> <i>Ezgi ALAGÖZOĞLU</i> <i>Melih ÇATTIK</i> <i>Şerife ŞAHİN</i>	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi.....	401
<i>Halime Miray SÜMER</i> <i>Tevhide KARGIN</i> <i>İsa Birkan GÜLDENOĞLU</i>	Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Öğrencilerin Sözcükleri Anlamsal İşleme Becerilerinin İşiten Okuyucularla Karşılaştırılması	421

Derleme

<i>Özlem İLKER</i> <i>Macid Ayhan MELEKOĞLU</i>	İlköğretim Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi.....	443
<i>Salih RAKAP</i>	Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Desteklenmesinde Doğal Öğretim Yaklaşımları	471
<i>Bekir Fatih MERAL</i>	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Beslenme Problemleri ve Bilimsel Dayanaklı Davranışsal Müdahaleler.....	493

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: +90 (312) 363 33 50/3002-3008-3021-2042-3001 **Faks:** +90 (312) 363 61 45

CONTENTS

Contents

From Editor

Research

- Arzu EFE*
H.Pelin KARASU An Examination of Stories Written by Students with Hearing Impairment in Inclusive Classrooms..... 329
- Esra GENÇ*
Yıldız UZUNER
Tamer GENÇ A Study on the Communicative Functions Used in Various Contexts by a Child with Hearing Loss 355
- Tülay İLHAN* The Investigation of the Relationship between Stress Level and Roles of Parents of 3-6 Years-Old Children Who Have Special Needs 383
- Emine Sema BATU*
Serhat ODLUYURT
Ezgi ALAGÖZOĞLU
Melih ÇATTIK
Şerife ŞAHİN Determining the Opinions of Preschool Teachers Regarding Inclusion 401
- Halime Miray SÜMER*
Tevhide KARGIN
İsa Birkan GÜLDENOĞLU An Investigation of the Semantic Word Processing Skills of Hearing Loss and Hearing Students in Inclusive Classroom..... 421

Review

- Özlem İLKER*
Macid Ayhan MELEKOĞLU Review of the Studies on Writing Skills of Students with Specific Learning Disabilities in Elementary Education 443
- Salih RAKAP* Naturalistic Instructional Approaches to Support Inclusion of Preschool Children with Disabilities..... 471
- Bekir Fatih MERAL* Feeding Problems and Evidence-Based Behavioral Interventions in Children with Autism Spectrum Disorder..... 493

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: +90 (312) 363 33 50/3002-3008-3021-2042-3001 Fax: +90 (312) 363 61 45

Editörden...

Sevgili Okurlarımız,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi'nin 2017 Aralık, 18. cilt, 3. sayısı ile tekrar karşınızdayız. Öncelikle bu sayımızda emeği geçen yazarlarımıza, hakemlerimize, okurlarımıza ve Akademik Danışma Kurulumuza teşekkür ederek, dergimizin bu sayısında yayımlanan çalışmaların kısa bir özeti aşağıda dikkatinize sunmak istiyorum.

Bu sayımızda yayımlanan ilk araştırma makalesi *Arzu EFE* ve *H. Pelin KARASU* tarafından yürütülen “*Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Yazdıkları Öykülerin İncelenmesi*” adlı çalışması. Araştırmada, kaynaştırma eğitimindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve bu becerileriyle ilişkili olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel modelde desenlenen çalışmada Eskişehir’deki devlet okullarının 4.-8. sınıflarında kaynaştırma uygulamalarına katılan 16 işitme engelli öğrenci yer almıştır. Verilerin toplanmasında öğrenciler ile kısa süreli ön hazırlık yapılmış; ardından bir öykü yazmaları istenmiştir. Öyküler, Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu ile puanlanmış, Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde, nicel betimsel analiz yapılmış ve Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin en çok yazım kurallarına uygunluk ve düşüncelerini organize ederek sonuca götürme özelliklerinde zorlandıklarını göstermiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanları ile ilişkili olabileceği düşünülen öğrenci özellikleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Bu durumun olası nedenleri arasında katılımcı sayısının azlığı, dağılımın homojen olmaması, yaş aralığının geniş olması ve kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu eğitim ortamının özellikleri gösterilebileceği belirtilmiştir.

“*İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Çeşitli Bağlamlarda Kullandığı İletişimsel İşlevlerin İncelenmesi*” adlı ikinci araştırma makalesi *Esra GENÇ*, *Yıldız UZUNER* ve *Tamer GENÇ* tarafından yürütülmüştür. İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin incelenmesini amaçlayan araştırma, durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın verileri çeşitli bağlamlarda gerçekleşen doğal etkileşimlerin gözlemlerinin video kamera ile kayıtları, anne ile yapılan görüşmeler, araştırmacı günlükleri, ürünler ve belge incelemeleri yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler gerektiğinde tümevarımsal gerektiğinde de betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada bağlamın çeşitlendirilmesine dikkat edilerek 6 gözlem yapılmıştır. Yine bağlamın çeşitlendirilmesine, etkileşimlerin doğallığına dikkat edilerek 2., 4. ve 6. gözlemler temsili teyp olarak kabul edilmiştir. Temsili teyp olarak kabul edilen video kayıtları farklı araştırmacılar tarafından daha önceden hazırlanan iletişimsel işlev tanımlamaları incelenerek bu araştırmadan alınan örneklerle düzenlenen iletişimsel işlev tanımlamaları kontrol listesine göre betimsel olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda çocuğun 14 farklı iletişimsel işlev sergilediği görülmüştür. Araştırmanın bulguları işitme kayıplı çocuğun işiten çocuklar gibi çeşitli doğal bağlamlarda iletişimsel işlevler sergilediğini ve diğer araştırmalarla uyumlu bir şekilde işitme kayıplı çocuğun sözel ve/veya sözel olmayan şekillerde iletişimsel işlevler kullandığını göstermiştir. Araştırmanın işitme kayıplı çocuk aile ve öğretmenlerine iletişimsel işlevlerin kullanımı konusunda rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

Üçüncü araştırma makalesi *Tülay İLHAN* tarafından yürütülen “*Özel Gereksinimli 3-6 Yaş Çocukların Ebeveynlerinin Stres Düzeyleri ile Roller Arasındaki İlişki*” adlı çalışmadır. Araştırmada özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin stres kaynaklarını gidermek için öncelikle strese neden olan faktörlerin açıklanması gerektiği ve bu sayede söz konusu ebeveynlerin etkili ebeveynlik rollerini göstermelerini engelleyen stres kaynaklarının giderilebileceği ifade edilmiştir. Çalışmada 3-6 yaş aralığında özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin yaşadığı stres ile ebeveyn rolleri arasındaki ilişkiyi açıklamak ve bu ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Özel gereksinimli çocuğa sahip 48 ebeveynin katıldığı araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel model kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ) ve Aile Değerlendirme Ölçeği’nin (ADÖ) alt ölçeği olan Roller Ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonucunda ebeveynlerin stres düzeyleri ile ebeveyn rolleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulguların ışığında ebeveyn stresinin olası nedenleri tartışılarak ebeveyn stresini azaltmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Emine Sema BATU, *Serhat ODLUYURT*, *Ezgi ALAGÖZOĞLU*, *Melih ÇATTIK* ve *Şerife ŞAHİN* tarafından kaleme alınan dördüncü araştırma makalesi “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*” adını taşımaktadır. Araştırmanın genel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmanın katılımcıları, Eskişehir’deki devlet anaokullarında çalışan ve sınıflarında hâlihazırda ya da geçmiş yıllarda kaynaştırma öğrencisi olan 8 anaokulundan 45 okul öncesi öğretmenidir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 2-27 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, katılımcıların kaynaştırma uygulamasına ilişkin olumlu görüşlere sahip olmalarına karşın kaynaştırma ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları yönündedir. Katılımcı öğretmenler

bilgi eksikliklerinin kaynaştırma, özel gereksinim türleri ve özellikleri, etkili öğretim yöntemleri, uyarlama yapma ve benzeri konularda olduğunu belirtmişlerdir.

Son araştırma makalesi olan “*Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Öğrencilerin Sözcükleri Anlamsal İşleme Becerilerinin İşiten Okuyucularla Karşılaştırılması*” adlı çalışma Halime Miray SÜMER, Tevhide KARGIN ve İsa Birkan GÜLDENOĞLU tarafından yürütülmüştür. İşiten, koklear implantlı ve işitme cihazı kullanan işitme engelli öğrencilerin sözcükleri anlamsal olarak işleme performanslarını karşılaştırılmalı olarak incelemeyi amaçlayan çalışmada nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu 3. ve 4. sınıf düzeylerinde genel eğitim sınıflarında öğrenim gören 32 işiten, 34 işitme cihazı kullanan işitme engelli öğrenci ve 35 koklear implantlı işitme engelli öğrenci olmak üzere toplam 101 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada 48 sözcük çiftinden (24 tanesi ilişkili iki sözcük çifti, 24 tanesi ilişkisiz iki sözcük çifti) oluşan bir işlem ile veri toplanmıştır. Analizler sonucunda; anlamsal sözcük işleme doğruluk oranı açısından işiten okuyucuların, işitme cihazlı ve koklear implantlı okuyuculardan daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca koklear implantlı okuyucularla işitme cihazlı okuyucuların sözcükleri hem tepki hızı hem de hata ortalamaları açısından benzer performans göstererek işlemedikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan tüm okuyucuların farklı anlamsal kategorilerdeki sözcükleri işleme becerilerine bakıldığında ise okuyucuların sözcükleri anlamsal kategorilere bağlı kalmadan benzer tepki hızları ve hata oranları ile işlemedikleri bulunmuştur.

Bu sayımızda yer alan ilk derleme araştırması Özlem İLKER ve Macid Ayhan MELEKOĞLU tarafından yürütülen “*İlköğretim Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi*” adlı çalışmadır. Yazarlar öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkileyen öğrenme güçlüklerinin dinleme, konuşma, anlama, okuma, yazma ve matematik gibi pek çok alanda görülebildiğini ve her öğrencide farklı biçimde seyredildiğini öne sürmektedir. Çalışmada bazı öğrencilerin okurken sözcükleri tanıma, bazıları ise kalem tutma ya da kendini yazılı olarak ifade etme becerilerinde sorun yaşadığı, bu sorunların önceden belirlenip önlenmesi ya da ortaya çıktığında giderilmesi için ilköğretim döneminde bazı müdahalelerin gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Bu müdahalelerin daha çok okuma becerisi üzerinde yoğunlaştığı, yazma becerisi ile ilgili yeterli çalışmanın bulunmadığı ve mevcut çalışmaların da genellikle normal gelişim gösteren öğrencilerle yapıldığını öne süren yazarlar, bu çalışmada ilköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin müdahalelerin gerçekleştirildiği araştırmaları incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Google Akademik (Google Scholar), EBSCOHost, Elsevier Science Direct ve ERIC veri tabanlarında tarama yapılarak ölçütleri karşılayan 23 makale incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları araştırmaların en çok yazma stratejileri konusunda yapıldığını, kendini geliştirme stratejisi üzerinde yoğunlaştığını, en çok 4. sınıf öğrencilerine yönelik çalışıldığını ve erkek katılımcıların sayısının kadın katılımcılardan fazla olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çalışmaların çoğunun deneysel veya tek denekli araştırma modelinde desenlendiği, kullanılan müdahalelerde bir uzlaşma olmadığı ve müdahalelerin genellikle birbirinden farklılaştığı bulunmuştur.

Salih RAKAP tarafından kaleme alınan ikinci derleme çalışmasında “*Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Desteklenmesinde Doğal Öğretim Yaklaşımları*” ele alınmıştır. Çalışmada farklı özel gereksinimlere sahip olan okul öncesi çocukların normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamlarda gerekli sınıf içi ve sınıf dışı destekler sağlanarak eğitim almalarının, tarihsel süreç içerisinde entegrasyon, kaynaştırma ya da bütünleştirme yaklaşımları kapsamında Amerika Birleşik Devletleri’nin yanı sıra diğer gelişmiş ülkelerde 70’li yıllardan beri kullanılagelen bir uygulama olduğu belirtilmektedir. Çalışmada kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanması için temel gerekliliklerden birisinin, özel gereksinimli çocuklar ile kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin öğretimde özel gereksinimli çocuklara uyarlama yapma, etkili doğal öğretim yaklaşımlarını belirleme ve bu yaklaşımları kullanma becerilerine sahip olmaları gerektiği ileri sürülmektedir. Bu nedenle çalışmada kaynaştırma eğitimi kapsamında, özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için geliştirilen doğal öğretim yaklaşımlarını, bu yaklaşımların temel bileşenlerini ve bilimsel dayanaklarının açıklanması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, ilk olarak, doğal öğretim yaklaşımlarının ortak özellikleri ve tarihsel gelişimi sunulmuş ve takiben alanyazında en çok rastlanan ve en sık kullanılan beş doğal öğretim yaklaşımı (fırsat öğretimi, doğal bağlama dayalı dil öğretimi, etkinlik temelli müdahale, geçiş temelli öğretim ve gömülü öğretim) ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin doğal öğretim yaklaşımlarını kullanma konusunda eğitilmeleri için önerilerde de bulunulmuştur.

“*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Beslenme Problemleri ve Bilimsel Dayanaklı Davranışsal Müdahaleler*” konulu son derleme çalışması Bekir Fatih MERAL tarafından kaleme alınmıştır. Çalışmada sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde yetersizliklerin yanı sıra sınırlı tekrarlayıcı davranış, ilgi ve etkinliklerin sergilenmesi olarak tanımlanan otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarda, beslenme problemlerinin oldukça yaygın olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada OSB olan çocukların yaşadığı beslenme problemlerinin ve bu problemlerin çözümüne yönelik ilaç tedavisini içermeyen bilimsel dayanaklı davranışsal müdahalelerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ilgili müdahale teknikleri ile başta OSB

olan çocuğa sahip ailelere, eğitimcilere, uzmanlara veya bakım sağlayıcılara beslenme problemleriyle baş etmede kullanabilecekleri ipuçları sağlanmıştır.

Dergimizin zamanında çıkması ve niteliğinin artırılması için yoğun çaba harcayan Editörler Kurulu'nda yer alan çalışma arkadaşlarım *Öğr. Gör. Dr. Meral ilem 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. Sonsuz enerjileri ve sabırları ile en zor zamanlarda bile çalışmalarımızı keyifli ve heyecanlı kılıyorlar. Bu sayımızda uzun süre dergimizde önce Teknik Koordinasyon Sorumlusu, daha sonra Editör Yardımcısı olarak görev alan ve dergimizin bu günlere gelmesinde büyük emeği olan *Yard. Doç. Dr. Bahar KEÇELİ KAYISILI* ekibimizden ayrıldı. Kendisine Editörler Kurulu adına çok teşekkür ediyorum ve bundan sonraki mesleki yaşamında başarılar diliyorum. Bu sayıdan itibaren Teknik Koordinasyon Sorumlularımıza bir meslektaşımız daha katıldı. *Araş. Gör. Cebrail TURNA*'ya aramıza hoşgeldin diyerek dinamizmi ve enerjisi ile dergimize önemli katkılar sağlamasını diliyorum.

Siz değerli okurlarımıza, yazarlarımıza ve hakemlerimize destekleriniz ve katkılarınız için bir kez daha teşekkür ediyorum ve önümüzdeki süreçte de okur, yazar ve hakem olarak desteklerinizi ve katkılarınızı sürdürmenizi rica ederek saygılarımı sunuyorum...

Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu

From Editor...

Dear Readers,

We are with you again with the Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education's December 2017, volume 18, issue 3. Initially I would like to thank those who contributed as our authors, reviewers, readers, and our Academic Advisory Board, and then in the following section, I would like to present you a summary of the studies published in our journal's current issue.

The first research article which is published in our current issue is "*An Examination of Stories Written by Students with Hearing Impairment in Inclusive Classrooms*" which was produced by *Arzu EFE and H. Pelin KARASU*. The purpose of this research was to examine the written expression skills of students with hearing impairments in inclusive classrooms and student characteristics considered to be associated with these skills. This research which was designed as a descriptive model that was conducted with students with hearing impairments attending inclusive classes in the 4th-8th grades of state schools in Eskişehir province. During the data collection process, the students were given a brief preliminary preparation period, after which they were asked to write a story. Stories were scored using the Writing Skills Evaluation Form and evaluated using the Written Skills Evaluation Tool. In the data analysis, the quantitative descriptive analysis was performed, and the Pearson Correlation Coefficient was calculated. Findings indicated that the students' achievement average was 46.99% and they had the most difficulty in following grammar rules and organizing their thoughts to draw conclusions. No significant relationship was found between the scores for written skills and the characteristics of the students that were thought to be connected. Possible reasons for this include the limited number of participants, homogeneity of distribution, the wide range of ages and aspects of the inclusive students' educational environment.

The second study "*A Study on the Communicative Functions Used in Various Contexts by a Child with Hearing Loss*" was conducted by *Esra GENÇ, Yıldız UZUNER, and Tamer GENÇ*. This case study aimed to examine the communicative functions in various contexts of a child with hearing loss. The data of the study were gathered by video recordings of natural interactions in various contexts, interviews with mothers, researcher diaries, and examining products and documents. The collected data were analyzed either inductively or descriptively. A total of 6 observations were conducted by paying attention to the context variation. By paying attention to the context variation again and the spontaneity of the interactions, the 2nd, 4th, and 6th observations were accepted as master tapes. The master tapes were analyzed by different researchers descriptively utilizing the control list of communicative function definitions which were derived from this research. As a result of the analysis, it was found that the child exhibits 14 different communicative functions. The findings of the research showed that the child exhibited communicative functions similar to that of a child without a hearing loss in a variety of natural contexts, and he used communicative functions in verbal and/or nonverbal forms, a finding which is consistent with previous research studies. It was considered that the research would guide the related research and children with hearing loss, their families, and teachers in the use of communicative functions.

The third article including the research entitled as "*The Investigation of the Relationship between Stress Level and Roles of Parents of 3-6 Years-Old Children Who Have Special Needs*" study was conducted by *Tülay İLHAN*. In the research, to eliminate the stress sources of parents of children with special needs, firstly the need to explain the factors which lead to stress was emphasized, and thus the stress sources which restrain parents from exhibiting effective parental roles could be eliminated. The aim of the study was to explain the relationship between stress level and roles of parents of 3-6-year-old children who had special needs and to determine direction and level of that relationship. Forty-eight parents participated in the study, and correlational model, one of the methods of quantitative research, was conducted. Data were collected through Perceived Stress Scale and Parental Roles Scale, which is the subscale of Family Evaluation Scale. As a result of the research, a significant negative correlation was found between parents' stress levels and parental roles. Finally, possible causes of parental stress were discussed, and suggestions were made to reduce the stress level of parents.

The fourth research article which was authored by *Emine Sema BATU, Serhat ODLUYURT, Ezgi ALAGÖZOĞLU, Melih ÇATTIK, and Şerife ŞAHİN* has the title of "*Determining the Opinions of Preschool Teachers Regarding Inclusion.*" The general purpose of the study was to determine the opinions of preschool teachers about inclusion. Participants were 45 preschool teachers from 8 preschools who had students with special educational needs in their classes during the study or had in the previous years and who were working in public preschools in Eskişehir, Turkey. They had 2-27 years of teaching experience. Semi-structured interviews were conducted with the teachers and the data were analyzed descriptively. The results of the study revealed that although the participants had positive opinions about inclusion, they still did not have enough knowledge about that. Besides, the inadequate knowledge according to the teacher opinions was related to the types and characteristics of disabilities of the children, inclusion, effective teaching methods, accommodations, and so forth.

The last article including the research entitled as the “*An Investigation of The Semantic Word Processing Skills of Hearing Loss and Hearing Students in Inclusive Classroom*” was conducted by Halime Miray SÜMER, Tevhide KARGIN, and İsa Birkan GÜLDENOĞLU. In this study, which aimed to comparatively examine the semantic word processing performances of students with normal hearing and students with hearing impairments using cochlear implants or hearing aids, causal-comparative research model was used. A total of 101 students, of which 32 were normally hearing, 34 were using a hearing aid, and 35 had a cochlear implant, from 3rd and 4th grades participated in this study. In the study, data were collected by a process which included 48-word pairs (24 were related two-word pairs, 24 were unrelated two-word pairs). The analyses showed that readers with normal hearing performed better than readers with hearing aid and cochlear implants in terms of semantic word processing accuracy rates. In addition, performances of readers with hearing aids and cochlear implants were found to be similar in terms of both response speed and error averages. When the processing skills of all the readers participating in the research in terms of words in different semantic categories were examined, it was seen that the readers processed the words with similar response speeds and error rates without depending on the semantic categories.

The first review study of this issue is “*Review of the Studies on Writing Skills of Students with Specific Learning Disabilities in Elementary Education*” which was conducted by Özlem İLKER and Macid Ayhan MELEKOĞLU. The authors suggested that learning disabilities that negatively affect students’ academic performance can be observed in many skills including listening, speaking, understanding, reading, writing, and mathematics. In the study, it is claimed that some students encounter problems in recognizing words, while others struggle with grabbing pencils or written language, and there are some interventions implemented to identify or overcome those challenges that students experience in primary education. The authors who suggested that the current literature on the topic of learning disabilities indicates that most of the interventions focus on reading skills and there are a limited number of studies on writing skills, and those studies on writing are usually conducted with students with typical development, aimed to review intervention studies on writing skills of students with learning disabilities in primary grades. In the direction of this aim, they searched the databased such as Google Scholar, EBSCOHost, Elsevier Science Direct and ERIC, and they examined 23 studies that met the inclusion criteria of this study. The results of the study showed that that majority of those studies were on writing strategies, most of the studies focused on self-management strategy, the most widely study group consisted of 4th graders, the number of male participants was more than female participants. Moreover, it was found that most of the studies used experimental or single subject designs, there was no consensus on implemented interventions and those interventions were different from each other.

In the second review study which was authored by Salih RAKAP “*Naturalistic Instructional Approaches to Support Inclusion of Preschool Children with Disabilities*” were discussed. In the study it is indicated that educating preschool children with disabilities along with their typically developing peers with in- and out of class support is a common practice that has been used since 1970s in the United States and other developed countries, and over the years, the practice has been named as mainstreaming, integration, and inclusion. Moreover, it is suggested in the study that for inclusive education to be successful, one of the requirements is that teachers who work with children with disabilities in inclusive settings should be able to adapt their instructional practices and have the skills to identify and use naturalistic instructional approaches. Therefore, the purpose of this study was to describe five commonly used naturalistic instructional approaches designed to support development and learning of preschool children with disabilities in inclusive settings, explain active ingredients of these approaches, and present a summary of scientific evidence for their effectiveness. In this context, firstly, the common characteristics of the naturalistic instructional approaches and their historical development were presented and following this the most widely used five naturalistic approaches (incidental teaching, milieu teaching, activity-based intervention, transition-based teaching, and embedded instruction) were given in detail. In addition, the features of effective professional development programs for training teachers to use naturalistic instructional approaches were also offered.

The last reviews study with the title of “*Feeding Problems and Evidence-Based Behavioral Interventions in Children with Autism Spectrum Disorder*” was authored by Bekir Fatih MERAL. It is indicated in the study that feeding problems are quite prevalent among children with autism spectrum disorder (ASD), which is defined as the displaying limited repetitive behaviors, interests, and activities as well as the impairments in social communication and social interaction. Therefore, the purpose of the current review was to summarize the feeding problems experienced by children with ASD and what the non-pharmacological behavioral interventions based on evidence-based practices are toward solving these problems. In the study, a couple of tips were aimed to be provided with regard to the intervention techniques for parents of children with ASD initially, and educators, experts or caregivers in coping with feeding problems.

I would like to kindly thank my colleagues who are working with me in the Editorial Board for our journal to be published timely and to increase the quality: Vice Editors Instructor Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ, PhD,

Res. Assist. Şeyda DEMİR, PhD, Res. Assist. Zeynep BAHAP-KUDRET, PhD; and Technical Coordination Executives Res. Assist. Gamze ALAK and Res. Assist. Hatice AKÇAKAYA. Their infinite energy and patience make our work exciting and enthusiastic even during the most difficult times. In this issue, Assist. Prof. Bahar KEÇELİ KAYSILI, who has worked as a Vice Editor, put such a great effort to make our journal come to this day, and who also worked as a Technical Coordination Executive for a long time before she became a Vice Editor, left our team. I would like to thank her on behalf of Editorial Board and I wish her success in her ensuing career. With this issue, as a Technical Coordination Executive one of our colleagues joined us. I would like to welcome Res. Assist. Cebrail TURNA and wish that he will make a significant contribution to our journal with his dynamism and energy.

I would like to thank our dear readers, authors, and reviewers for their support and contributions once again and I would like to kindly request you to continue your support and contributions during the ongoing process...With my warmest regards...

Assoc. Prof. Hatice Bakkaloğlu



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 3, Sayfa No: 329-354

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.330878

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 25.11.16

Kabul Tarihi: 14.07.17

Erken Görünüm: 26.07.17

Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Yazdıkları Öykülerin İncelenmesi*

Arzu Efe **
Anadolu Üniversitesi

H. Pelin Karasu ***
Anadolu Üniversitesi

Öz

Yazılı anlatım becerisi, işiten bireylerin olduğu gibi işitme engelli bireylerin de akademik ve sosyal hayatlarında önemli bir yere sahiptir. Bu becerinin kazanılmasında okul çağında verilen sistematik ve programlı bir öğretimin önemi büyüktür. Bu çalışmada, kaynaştırma eğitimindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve bu becerileriyle ilişkili olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel model şeklinde desenlenen bu çalışmaya Eskişehir il merkezindeki devlet okullarının 4 - 8. sınıflarına devam eden işitme engelli 16 kaynaştırma öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aşamasında öğrenciler ile kısa süreli ön hazırlık yapılmış; ardından bir öykü yazdırılmıştır. Öyküler, Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu ile puanlanmış, Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde, nicel betimsel analiz yapılmış ve Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Bulgular, öğrenci başarılarının $\bar{X}=46.99$ olduğunu, öğrencilerin en çok yazım kurallarına uygunluk ve düşüncelerini organize ederek sonuca götürme özelliklerinde zorlandıklarını göstermiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanları ile ilişkili olabileceği düşünülen öğrenci özellikleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Bu durumun olası nedenleri arasında katılımcı sayısının azlığı, dağılımın homojen olmaması, yaş aralığının geniş olması ve kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu eğitim ortamının özellikleri gösterilebilir.

Anahtar Sözcükler: İşitme engelli öğrenci, kaynaştırma eğitimi, yazılı anlatım becerisi.

Önerilen Atıf Şekli

Efe, A., & Karasu, H. P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 329-354. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.330878

*Bu çalışma "Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Yazdıkları Öykülerin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezini içermektedir. 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Öğretmen, E-posta: arzuefe@anadolu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-5034-2098>

*****Sorumlu Yazar:** Doç. Dr., E-posta: hpkarasu@anadolu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-9612-9858>

Yazı, insanlar arasında kullanılan en yaygın iletişim araçlarından biridir. Bir yazının içerdiği duygu ve düşüncelerin okuyucular tarafından doğru anlaşılabilmesi için cümlelerin sözdizimine uygun olması, sözcüklerin doğru yazılması ve anlamına uygun kullanılması, cümlelerin bir bütün halinde anlamı yansıtmaması, cümleler ve paragraflar arasında anlam bütünlüğü olması, düşüncelerin mantıklı ve tutarlı bir şekilde ifade edilmesi, imla ve noktalamanın doğru kullanılması gerekmektedir (Bağcı, 2011; Demirel, 2000; İleri, 2007; McLoughlin ve Lewis, 2005; Özdemir, 2008). Bu becerilerin kazanılmasında yazma süreci önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle yazma süreci, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın da üzerinde durduğu anahtar bir kavram haline gelmiştir (Girgin, 2002; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Yazma süreci; konunun belirlenmesiyle başlayıp yazının diğer bireyler tarafından okunmasına kadar devam eden bir süreçtir (Bruning ve Horn, 2000; Karasu ve Girgin, 2007; Richek ve ark., 2002; Tompkins, 2008). Yazma süreci; yazma aşamalarına hazırlık niteliğinde olan konu seçimi, konu ile ilgili düşüncelerin düzenlenerek bir yazı planı oluşturulması ve yazılmasını içeren taslak çıkarma, yazısındaki hataları kendisinin bulup düzeltmesini kapsayan gözden geçirme ve düzeltme, gözden geçirilip düzeltilen yazının okuyucularla paylaşıldığı yayınlama evrelerinden oluşmaktadır (Cunningham ve Allington, 2003; Danielson ve La Bonty, 1994; Girgin, 2002; Gunning, 2003; Hyland, 2002; Reutzel ve Cooter, 1996; Schirmer, 2000).

İşitme kaybı konuşma seslerinin algılanmasını zorlaştırmakta ve dil becerilerinin ediniminde gecikmeler yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle sınırlı kelime dağarcığına sahip olan işitme engelli çocuklar, dil becerilerinde işiten yaşitlarıyla aynı aşamalardan geçmelerine rağmen bu becerileri edinmeleri zaman olarak daha uzun sürmektedir (Isaacson, 1996; Schirmer, 2000; Yoshinago-Itano ve Synder, 1985). Sözcük dağarcığının yeteri kadar gelişmemesi, sözdizimi, anlam ve kullanım becerilerindeki yetersizlikler, konuşma dili becerilerinin gelişimini etkilemekte, konuşma dili becerilerinin gelişimi de sonraki yıllarda okuma ve yazma becerilerinde gecikmeye neden olmaktadır (Antia, Reed ve Kreimeyer, 2005; Heefner ve Shaw, 1996; Tüfekçioğlu, 2003; Yoshinago-Itano ve Downey, 1996; Yoshinago-Itano ve Synder, 1985). İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde güçlük yaşadıkları, bu güçlüklerin; başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk başlıkları altında toplandığı görülmektedir (Erdiken, 1996, 2003; Karasu, 2004; Turğut, 2012; Yaşamsal, 2010). Ancak işitme engellilerin yazılı anlatım becerilerini inceleyen araştırmalar, öğrencilerin geçmiş yaşantı ve ön bilgilerinin içeren anlamlı etkinliklerle birlikte yazma sürecine yer verildiğinde yazılı anlatım becerilerinde gelişme görüldüğünü vurgulamaktadır (Erdiken, 2010; Girgin, 2002; Girgin ve Karasu, 2007; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Schirmer, 2000; Yoshinago-Itano ve Downey, 1992).

Alanyazında işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirildiği ulusal ve uluslararası araştırmalar incelendiğinde; a) sözdizimi, sözcük dağarcığı ve yazım kurallarının üzerinde durulduğu (Erdiken, 1989; Tiryaki, 2014a; Tuncay, 1980; Yoshinago-Itano ve Synder, 1985), b) yazının biçimsel özelliğinin yanında içeriksel özelliğinin de bu kriterlere eklendiği (Burman, Evans, Nunes ve Bell, 2008; Erdiken, 1996, 2003; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Heefner ve Shaw, 1996; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Yoshinago-Itano ve Downey, 1992, 1996), c) kaynaştırma uygulamasının yaygınlaşmasıyla araştırmalara kaynaştırma öğrencilerinin dahil edildiği (Ayata-Baran, 2007; Karasu, 2004; Kauffman, 2005; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Musselman ve Szanto, 1998; P. Karasu, 2010; Turğut, 2012), d) gelişen teknoloji ile yeni öğretim yöntemleri, materyeller ve değerlendirme araçlarının yazılı anlatım becerileri üzerine etkilerinin ve değerlendirme araçlarının etkililiğinin incelendiği (Antia ve ark., 2005; Cheng ve Rose, 2009; Çiftçi, 2009; Easterbrooks ve Stoner, 2006; Lang ve Albertini, 2001; Schirmer, Bailey ve Fitzgerald, 1999; Schley ve Albertini, 2005; Tiryaki, 2015; Wolbers, 2007), e) koklear implantın yaygınlaşması ile koklear implantlı öğrencilerin yazma becerileri üzerine yapılan araştırmaların arttığı (Nelson 2008; Spencer, Baker ve Tomblin, 2003; Yaşamsal, 2010) görülmektedir. Araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerin okuma yazma becerilerinde işiten akranlarına göre düşük performans gösterdikleri, yazma becerilerinin uygun etkinlikler ve öğretim yöntemleriyle geliştirilebildiği, işitme düzeyi, takvim yaşı, sınıf düzeyi, eğitim ortamı gibi değişkenlerin yazma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır (Easterbrooks ve Stoner, 2006; Ekinci, 2007; Erdiken, 2003; Karasu, 2004; Kauffman, 2005; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Lang ve Albertini, 2001; Musselman ve Szanto, 1998; Schirmer, Bailey ve Fitzgerald, 1999; Tiryaki, 2014a, 2014b; Tuncay,1980; Turğut, 2012; Yaşamsal, 2010; Yoshinago-Itano ve Downey, 1996).

İşitme kaybının doğuştan ya da dil edinimi öncesinde ortaya çıkması çocukların dil ediniminde önemli engeller yaratmaktadır (Tüfekçioğlu, 2003). Aynı zamanda işitme kaybı derecesi arttıkça dil becerileri üzerinde görölen olumsuz etkiler de artmaktadır (Turan, 2003; Tuđđut, 2012; Yoshinago-Itano ve Downey, 1996). İşitme kaybı derecesi ile dil becerileri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, işitme kaybı derecesi arttıkça yazılı anlatım beceri puanının düştüğu vurgulanmaktadır (Tuđđut, 2012). Sınıf düzeyi ve takvim yaşı ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda öğrencinin sınıf düzeyi ve takvim yaşı arttıkça yazılı anlatım becerisinin de arttığı görölmüştür (Antia ve ark., 2005; Heefner ve Shaw, 1996; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Schirmer, Bailey ve Fitzgerald, 1999; Yoshinago-Itano ve Snyder, 1985, 1996). Çeşitli araştırmalar okul öncesi eğitimin dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını, okuma yazma becerileri ile anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Lederberg, Miller, Easterbrooks ve Connor, 2014; Tuđđut, 2012). Bu durumun, okul öncesi eğitimde yapılan okuma yazma becerilerine ilişkin etkinliklerin çeşitliliği ve etkililiği ile ilişkili olduğu düşünölmektedir (Easterbrooks, Lederberg ve Connor, 2010; Williams, 1999).

Son yıllarda işitme engelli çocukların eğitiminde, işiten akranlarından ayrılmadan eğitim almaları temeline dayanan kaynaştırma uygulamalarına doğru bir artış görölmektedir. Ancak uygulamaya dahil olan işitme engelli çocuklardan dil ve akademik becerilerde işiten akranlarıyla benzer performans göstermeleri beklenmektedir (Karasu, 2004; Tüfekçioğlu, 1992). Yapılan araştırma sonuçları ise işitme engelli öğrencilerin okuma yazma becerilerinde, okuduğunu ve dinlediğini anlama ile problem çözme alanlarında işitenlerden belirgin şekilde düşük performans gösterdikleri yönündedir (Ayata-Baran, 2007; Karasu, 2004; Nelson, 2008; Tüfekçioğlu, 1992). Ulusal alanyazında işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmeyi amaç edinen araştırmalar sınırlı sayıdadır (Karasu, 2004; Tiryaki, 2014a, 2014b; Tuđđut, 2012; Yaşamsal, 2010). Oysa son yıllarda yeni doğan taraması ile işitme kaybının doğumdan hemen sonra tanılanabiliyor olması, işitme cihazlarındaki teknolojik gelişmeler, koklear implant uygulamalarının yaygınlaşmasıyla artan beklenti nedeniyle öğrencilerin yazma becerilerindeki durumlarının görölmesi açısından bu alanda yapılacak yeni araştırmalara olan ihtiyaç artmıştır. Bu araştırma sonuçlarının, kaynaştırma ortamında bulunan işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek ihtiyaçları doğrultusunda eğitim ortamları ve programlarının düzenlenmesine, destek eğitim programı hazırlanmasına ve öğrencilerin akademik performanslarının izlenmesine yol gösterebileceği düşünölmektedir. Bununla birlikte bu araştırma, yazılı anlatım becerisini değerlendirmek amacıyla yazılı ürünün elde edilmesi ve değerlendirilmesi konularında alanyazına katkı sağlayabilir.

Bu araştırmanın temel amacı, kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesidir. Araştırmanın ikincil amacını öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile ilişkili olabileceği düşünölen demografik, odyolojik ve eğitimsel özelliklerinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

a) İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin, toplam yazılı anlatım beceri düzeyleri, başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği, yazım kurallarına uygunluk özellikleri ile ilgili beceri düzeyleri nedir?

b) Yazılı anlatım beceri düzeyi ile işitme kaybı oluş zamanı, işitme kaybı derecesi, ilk cihaz takma yaşı, takvim yaşı, sınıf düzeyi ve okul öncesi eğitim durumu arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Eskişehir il merkezindeki devlet okullarında 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada betimsel model kullanılmıştır. Betimsel model, var olan durumu saptayan ve “nedir?” sorusuna cevap arayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007). Bu araştırmada da “Eskişehir ilindeki kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri puanları nedir?” sorusuna yanıt aranmış, var olan durum ortaya konmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Ülkemizde, öğrencilere dördüncü sınıftan itibaren bağımsız yazma çalışmaları yaptırılmakta ve bireysel öykü yazma çalışmalarına geçilmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005). Bu nedenle bu araştırmaya dördüncü sınıf ve üzeri sınıflarda eğitim gören işitme engelli kaynaştırma öğrencileri dahil edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları; orta, ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı, gönüllü katılımı olan ve işitme kaybı dışında ek bir engeli bulunmayan 16 kaynaştırma öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı sözlü dili kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcı Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler (n=16)

Kategorik Değişkenler				
Özellikler	n	%		
Cinsiyet				
Kız	9	56,25		
Erkek	7	43,75		
İşitme Cihazı Kullanımı				
Kulak Arkası	14	87,50		
Koklear İmplant	2	12,50		
Sürekli Değişkenler				
Özellikler	\bar{X}	SS	Min.	Maks.
Takvim Yaşı (ay)	155.50	19.50	128	183
Tanı Yaşı (ay)	50	31.09	3	115
İlk Cihaz Takma Yaşı (ay)	60	34.64	7	116
İşitme Düzeyi (dBHL)	72.88	23.82	41	120
Okul Öncesi Eğitim Süresi (ay)	14.06	13.32	0	40
Kaynaştırma Eğitimine Başlama Yaşı (ay)	81.44	9.30	72	99

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 16 katılımcının 9’u kız, 7’si erkektir. İşitme düzeyleri 41 ile 120 dB (orta ve çok ileri derece işitme) aralığında bulunan öğrencilerin 14’ü kulak arkası işitme cihazı, 2’si koklear implant kullanmaktadır. İlk cihaz takma yaşları ise doğumdan itibaren 7 ay ile 9 yaş 8 ay arasında değişmektedir. Takvim yaşları 10;8 yaş ile 15;3 yaş arasındaki öğrencilerin tanı yaşları 0;3 yaş ile 9;7 yaş arasındadır. Öğrencilerin okul öncesi eğitim süreleri 0- 40 ay ve kaynaştırma eğitimine başlama yaşları 6 ile 8 yaş 3 ay arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya temel olan veriler, ailelerinin doldurduğu öğrenci bilgi formundan ve öğrencilerin yazdığı öykülerden elde edilmiştir. Araştırmada, yazılı ürünleri elde etmek amacıyla ön hazırlık kapsamında; sıralı kartlar, yazılı ürünleri puanlamak ve değerlendirmek için Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu ve Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı kullanılmıştır.

Öğrenci bilgi formu. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgileri toplamak amacıyla kullanılan bu formda çocuğun eğitimsel ve odyolojik bilgileri ile aile bilgileri yer almaktadır.

Ön hazırlık çalışması. Bu çalışma için “Foundations Reading Library” tarafından yayınlanan “Bad Dog? Good Dog!” isimli hikaye kitabında yer alan beş resim seçilmiş ve sıralı kartlar oluşturulmuştur. Sıralı kartlar, olayların birbiri ardına sıralandığı en az iki karttan oluşan ve bir hikaye içeren kartlardır (Girgin, 2007). Uygulanacak sıralı kartların birincisinde; köpeğin bankta oturan bir çocuğun çantasındaki yiyeceği alması, ikincisinde çocukların köpeği fark edip onu kovalamaları, üçüncü kartta yolda bir kadına çarpıp kadını düşürmeleri, dördüncü kartta kadına yardım edip köpeğin peşine tekrar düşmeleri ve son kartta köpeğin eti yavrularına verdiğini görüp gülümsemeleri anlatılmaktadır.

Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu. Öğrencilerin yazdıkları öyküleri puanlamak amacıyla Karasu'nun (2004), Yıldızlar'dan (1994) uyarladığı "Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Bu analitik değerlendirme formu; başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk, olmak üzere dört ana başlıktan oluşmaktadır ve her başlığa ait alt beceriler puanlanmaktadır. Toplam 100 puan üzerinden değerlendirmeye olanak veren Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formunda; başlık 3, anlatım düzeni 51, anlatım zenginliği 24 ve yazım kurallarına uygunluk 22 puandır.

Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı. Öğrencilerin yazdıkları öykülerden aldıkları puanlar Karasu'nun (2004) geliştirdiği "Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı" kullanılarak yorumlanmıştır. Bu değerlendirme aracı; 0-20 puan "Çok Az Yazıyor", 21-40 puan "Az Yazıyor", 41-60 puan "Kısmen Yazıyor", 61-80 puan "İyi Yazıyor", 81-100 puan "Çok İyi Yazıyor" şeklinde 5 düzeyden oluşmuş ve her düzey için gerekli becerileri tanımlamıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 02 Mart 2015 - 03 Nisan 2015 tarihleri arasında toplanmıştır. Her bir öğrenci ile bir oturumda birebir ön hazırlık çalışması yapılmış, uygulama planı doğrultusunda sorular sorulmuştur. Ardından öğrenciye çizgili bir dosya kağıdı verilerek bir öykü yazması istenmiş, yazma aşamasında sıralı kartlar kaldırılmıştır. Öğrenci öyküsünü yazarken işitsel, sözel ya da görsel bir yardımda bulunulmamış, süre sınırlaması yapılmamıştır. Uygulamaların süresi öğrencilerin yazılı anlatımlarına bağlı olarak değişkenlik göstermiştir. Uygulamalar 12-25 dakika arasında tamamlanmıştır. Oturumlar, değerlendiriciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği açısından video kamera ile kaydedilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırmada geçerlik çalışması, a) ön hazırlıkta kullanılacak sıralı kartların seçimi, b) uygulama planının oluşturulması ve c) öykülerin puanlanması alanlarında yapılmıştır. Geçerlik çalışmaları için işitme engellilerde dil gelişimi ile okuma yazma alanlarında otuz beş ve yirmi üç yıllık deneyimleri olan iki alan uzmanının, on beş yıllık deneyimi olan bir işitme engelliler öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. 11.07.2014, 24.07.2014 ve 04.09.2014 tarihlerinde yapılan geçerlik çalışmalarında; sıralı kartların öykü yapısına ilişkin özellikleri içerdiği, olayların sıralı olduğu, olaylar arasında neden sonuç ilişkilerinin görüldüğu, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulama planında yer alan soruların öykü yapısı öğelerini içermesi ve çocukların dil ve bilgi düzeyine uygun olması yönünde uzman görüşü alınmıştır. Öykülerin puanlanmasında kullanılan değerlendirme formunun içerik geçerliği ise Karasu'nun (2004) yüksek lisans tez çalışmasında yapılmıştır.

Bu araştırmanın güvenilirlik çalışması, değerlendiriciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği olarak iki adımda yürütülmüştür. Değerlendiriciler arası güvenilirlik; alan uzmanı tarafından 3 hafta eğitim verilmiş bağımsız bir değerlendirici tarafından 22-29 Haziran 2015 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda güvenilirlik çalışması için yansız atama ile seçilen 8 öğrenciden 7'sinde % 100, 1 öğrencide ise % 80 görüş birliği sağlanmıştır. Uygulama güvenilirliği kapsamında ise uygulamanın planlandığı şekilde yapılıp yapılmadığı ele alınmış, aynı değerlendirici tarafından yapılan uygulama güvenilirliği % 99 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, iki temel istatistik kullanılmıştır. İlk olarak öğrencilerin yazılı ürünleri analitik puanlama yöntemiyle değerlendirilerek aritmetik ortalama, standart sapma, değişim katsayısı, yüzde ve frekans dağılımından oluşan nicel betimsel analiz yapılmıştır. İkinci olarak değişkenler arasındaki olası bir ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin yazılı anlatım becerisi toplam puanları, bu beceri düzeyini oluşturan başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk öğelerine ilişkin betimsel bulgular ve yazılı

anlatım beceri puanı ile öğrenci özelliklerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular araştırma sorularına paralel olarak aşağıda sunulmuştur.

Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Betimsel Bulgular

Öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanlarını değerlendirmek için başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk öğelerinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve değişim katsayısı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Yazılı Anlatım Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değişim Katsayısı ve Puan Düzeyi Dağılımı (n=16)

Yazılı Anlatım Beceri Öğeleri	\bar{X}	SS	DK (%)	Min. Maks.	K*
Başlık	2,33	1,24	53	0 - 3	3
Anlatım Düzeni	21,93	10,98	50	7 - 39	51
Anlatım Zenginliği	13,53	5,45	40	4 - 21	24
Yazım Kurallarına Uygunluk	9,20	5,70	62	2 - 17	22
Toplam	46,99	23,37	50	15 - 76	100

*Her davranış için değerlendirmeye esas olan puanı gösterir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin 3 puan üzerinden değerlendirilen *başlık* öğesinden aldıkları puanların ortalaması 2,33 (ss= 1,24) olarak hesaplanmıştır. Burada öğrencilerin başlık öğesinde diğerlerine oranla daha başarılı oldukları görülmektedir. On altı öğrenciden 13’ü yazısına konuyla ilişkili bir başlık yazmış, bir öğrencinin başlığı konuyla ilişkili bulunmamıştır.

Toplam 51 puan üzerinden değerlendirilen *anlatım düzeni* öğesine ilişkin öğrencilerin başarı ortalaması 21,93 (ss= 10,98) olarak bulunmuştur. Toplam 24 puan üzerinden değerlendirilen *anlatım zenginliği* özelliğine ilişkin öğrencilerin başarı ortalaması 13,53 (ss= 5,45) olarak ve değişim katsayısı %40 olarak hesaplanmıştır. Değişim katsayıları göz önüne alındığında öğrencilerin bu davranıştan aldıkları puan dağılımının diğerlerine göre daha homojen olduğu görülmektedir.

Toplam 22 puan üzerinden değerlendirilen *yazım kurallarına uygunluk* öğesinde öğrencilerin başarılarının ortalama 9,20 (ss= 5,70) olduğu ve değişim katsayısının % 62 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin bu öğede puan dağılımlarının homojen olmadığını, bazı öğrencilerin noktalama işaretleri, büyük küçük harf kullanımı gibi yazım kurallarına uygun bir yazılı anlatımları varken bazılarının bu öğede oldukça zorlandıklarını göstermektedir.

Başlık, Anlatım Düzeni, Anlatım Zenginliği ve Yazım Kurallarına Uygunluk Özelliklerine İlişkin Puanlar

Yazılı anlatım beceri puanını oluşturan, başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 3 ve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3

Başlık Özelliğine İlişkin Puanlar

	Başlık Özelliği	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
Başlığın varlığı	Var	13	81
	Yok	3	19
	Toplam	16	100
Başlığın konu ile ilişkisi	İlişkili	12	92
	İlişkili Değil	1	8
	Toplam	13	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin en başarılı olduğu öge başlık ögesidir. 16 katılımcıdan 13'ü yazısına konuyla ilişkili bir başlık koyabilmiştir. Yalnızca 1 öğrencinin yazdığı başlık konu ve anafikirle ilişkili olmamıştır.

Tablo 4

Anlatım Düzeni, Anlatım Zenginliği ve Yazım Kurallarına Uygunluk Özelliklerine İlişkin Puanlar

Anlatım Düzeni Özelliği		\bar{X}	SS	DK (%)	Min. Maks.	K*
Giriş	Paragrafın varlığı	0,75	0,45	60	0 - 1	1
	Konunun veya ana düşüncenin açıklanması	2,50	1,03	41	1 - 4	5
	Konunun açık bir şekilde sunulması	2,62	1,20	46	1 - 4	5
Gelişme	Ana düşüncenin açıklandığı paragrafın varlığı	0,00	0,00	0	0	1
	Ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelerin varlığı	3,00	1,21	40	1 - 5	6
	Olay, duygu ve düşünceleri mantıklı bir tutarlık ve sırayla yazma	4,00	1,83	46	1 - 6	10
	Konuyu/Ana düşünceyi açık bir şekilde sunma	3,75	1,98	53	1 - 8	10
	Düşünce tekrarlarından kaçınma	2,13	0,81	38	1 - 3	3
Sonuç	Paragrafın Varlığı	0,06	0,25	417	0 - 1	1
	Ana düşünceyi bir sonuca götürme	3,12	2,22	71	0 - 8	9
Anlatım Zenginliği		\bar{X}	ss	DK (%)	Min. Maks.	K*
Sözcükleri doğru yazma		3,46	1,55	45	1 - 6	6
Sözcükleri doğru ve yerinde kullanma		3,63	1,40	39	1 - 6	6
Cümlelerin doğruluğu		4,31	1,88	44	1 - 7	8
Düşünceleri açıklamada sözcük tekrarlarından kaçınma		2,13	0,62	29	1 - 3	4
Yazım Kurallarına Uygunluk		\bar{X}	ss	DK (%)	Min. Maks.	K*
Kağıdı kullanma düzeni		1,38	0,88	64	1 - 4	4
Yazının okunur olması		3,38	1,08	32	1 - 4	4
Noktalama işaretlerinin doğru kullanılması		3,19	2,46	77	0 - 8	0
Büyük-küçük harf kullanımının doğruluğu		0,94	0,68	72	0 - 2	2
Paragraf düzeni		0,31	0,60	194	0 - 2	2

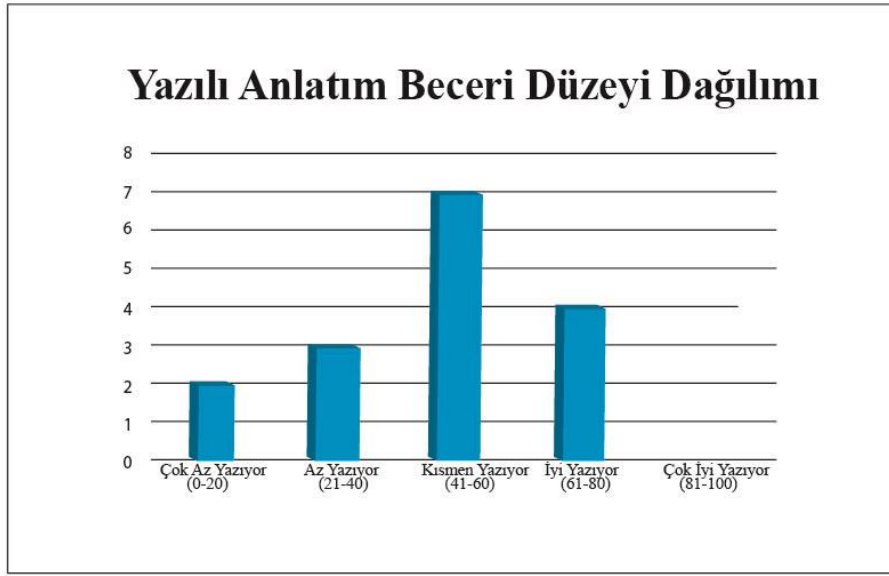
* Her davranış için değerlendirmeye esas olan puanı gösterir.

Tablo 4'te öğrencilerin en çok zorlandıkları ögenin *Yazım Kurallarına Uygunluk* özelliği olduğu görülmektedir. En yüksek başarıyı; ortalama 3,38 ile *yazının okunur olması* özelliğinde, en düşük başarıyı ortalama 0,31 ile *yazıyı paragraflara ayırma* ve *noktalama işaretlerinin kullanımında* göstermişlerdir. Öğrencilerin *anlatım düzeni* özelliğine ilişkin beceri düzeylerine baktığımızda *ana düşüncenin açıklandığı paragrafın varlığı* ögesinde puan alamadıkları; *sonuç paragrafının varlığı* ögesinde ise ortalama 0,06 ile en düşük başarıyı gösterdikleri dikkat çekmektedir. Bu durum öğrencilerin, düşüncelerini organize etmekte, yazıyı detaylandırmakta ve uygun bir sonuca

götmekte zorlandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin bu özellikte en yüksek puanı *düşünce tekrarından kaçınma* davranışından aldıkları görülmektedir. *Anlatım Zenginliği* özelliğine ilişkin beceri düzeylerine bakıldığında ise sözcükleri doğru ve yerinde kullanmakta, doğru cümle kurmakta zorlanırken en yüksek başarıyı *düşünceleri açıklamada sözcük tekrarından kaçınma* davranışında gösterdikleri görülmektedir.

Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri

Öğrencilerin yazılı ürünlerinin puanlanmasının ardından aldıkları puanlar, Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda varılan yargı öğrencinin profilini değil, yalnızca değerlendirilen ürününe ilişkin beceri düzeyini göstermektedir. Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin dağılımı Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyi dağılımı.

Şekil 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan işitme engelli 16 kaynaştırma öğrencisinin Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı’na göre aldıkları puanlar sonucunda dördü (%25) *İyi Yazıyor*, yedisi (%43,75) *Kısmen Yazıyor*, üçü (%18,75) *Az Yazıyor* ve ikisi (%12,5) *Çok Az Yazıyor* şeklinde değerlendirilmiştir. Bu araştırma kapsamında *Çok İyi Yazıyor* düzeyinde öğrenci bulunmamaktadır.

Yazılı Anlatım Beceri Puanları İle Öğrenci Özelliklerine İlişkin Bulgular

Öncelikle korelasyon türünü belirlemek için verinin normal dağılıp dağılmadığı Shapiro- Wilk Testi kullanılarak kontrol edilmiştir. Ayrıca çarpıklık basıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağıldığı görülmüş ve korelasyon için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısına bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

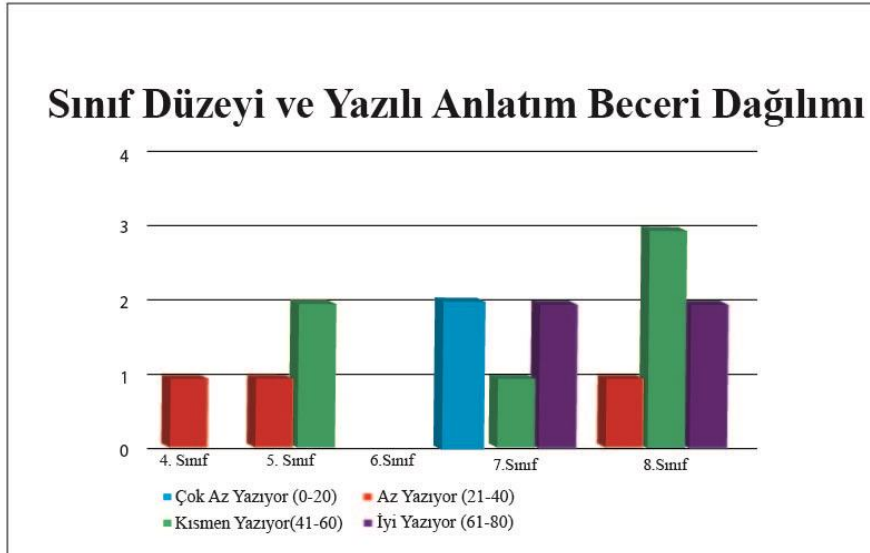
Katılımcı Öğrencilerde Yordanan Değişkenler ile Olası Yordayıcı Değişkenlerin Korelasyonları

Değişkenler	n	Takvim Yaşı	İşitme Kaybı Oluş Zamanı	İlk Cihaz Takma Yaşı	İşitme Düzeyi (dBHL)	Okul Öncesi Eğitim Süresi	Sınıf Düzeyi
Yazılı Anlatım Beceri Puanı	16	,079	,522	,004	,265	,041	,287
Takvim Yaşı	16		,121	,055	,153	,082	,890**
İşitme Kaybı Oluş Zamanı	14			,633*	-,289	-,655*	,343
İlk Cihaz Takma Yaşı	16				-,798**	-,493	,240
İşitme Düzeyi (dBHL)	16					,348	,023
Okul Öncesi Eğitim Süresi	16						-,035
Sınıf Düzeyi	16						

* p< 0.05 ** p< 0.01

Tablo 5'te görüldüğü gibi, bu araştırmada yazılı anlatım becerisi ile ilişkili olabileceği düşünölen öğrenci özellikleri arasında anlamlı bir ilişki görölmemektedir. Yapılan araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerin işitme düzeyi, takvim yaşı, tanı ve ilk cihaz takma yaşı, işitme düzeyi ve cihaz kullanım süresi ile de yazılı anlatım becerisi arasında ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Antia ve ark., 2005; Girgin ve Karasu, 2007; Turđut, 2012; Tüfekçioğlu, 1998). Bu araştırmada sözü edilen değişkenler arasında ilişki bulunmamasının olası nedenleri arasında, katılımcı sayısının yetersizliği ve buna bağlı olarak öğrenci özelliklerine ilişkin dağılımın heterojen olması gösterilebilir. Bu nedenle bu araştırmada yazılı anlatım beceri puanı ile öğrenci özelliklerine ilişkin bulgular betimsel olarak ele alınmış, öğrenci bazında değerlendirmelere yer verilmiştir.

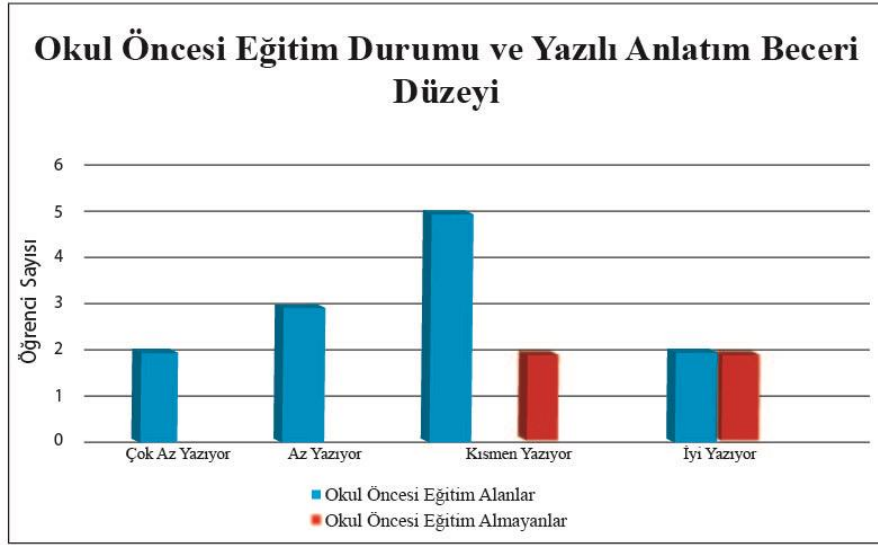
Öğrencilerin sınıf düzeyi ve yazılı anlatım beceri düzeyi. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile yazılı anlatım becerilerine ilişkin bulgular Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğrencilerin sınıf düzeyi ve yazılı anlatım beceri düzeyi.

Şekil 2’de görüldüğü üzere, 0-20 puan aralığında *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen öğrenciler ile 61-80 puan aralığında *iyi yazıyor* şeklinde başarı gösteren öğrencilerin 7. sınıf düzeyinde yer alıyor olmaları dikkat çekmektedir. Başka bir deyişle taban puanda da tavan puanda da başarılı olan öğrencilerin 7. sınıfa gidiyor olması, 4. ve 5. sınıflara devam eden öğrencilerin 7. sınıfa giden öğrencilerden daha yüksek başarı göstermeleri bu araştırmada kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerde yazılı anlatım becerisi ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğu görünümünü vermektedir.

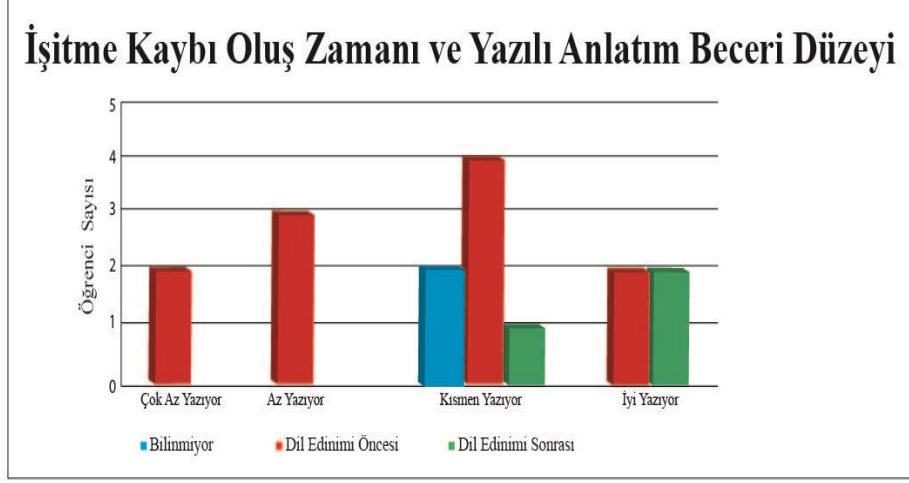
Öğrencilerin okul öncesi eğitim durumu ve yazılı anlatım beceri düzeyi. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumları ile yazılı anlatım beceri düzeyleri Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Öğrencilerin okul öncesi eğitim durumu ve yazılı anlatım beceri düzeyi.

Şekil 3’te görüldüğü gibi *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen iki öğrencinin de okul öncesi eğitim almış olmaları ve okul öncesi eğitim almamış dört öğrenciden ikisinin *kısmen yazıyor*, ikisinin de *iyi yazıyor* şeklinde değerlendirilmesi; bu araştırmada kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerde yazılı anlatım beceri puanları ile okul öncesi eğitim durumu arasındaki ilişkinin zayıf olduğu düşüncesini uyandırmaktadır.

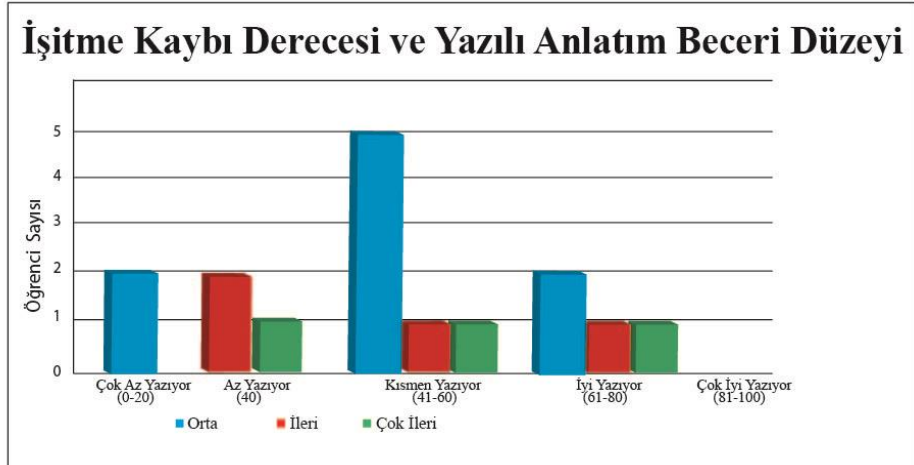
Öğrencilerin işitme kaybı oluş zamanı ve yazılı anlatım beceri düzeyi. Katılımcılar, işitme kaybı oluş zamanı; bilinmiyor, dil edinimi öncesi (0- 48 ay) ve dil edinimi sonrası (49 ay sonrası) olarak üç gruba ayrılmıştır. Elde edilen sonuçlar Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Öğrencilerin işitme kaybı oluş zamanı ve yazılı anlatım beceri düzeyi.

Şekil 4'te görüldüğü gibi dil edinimi sonrası işitme kaybılı 3 öğrencinin *kısmen ve iyi yazıyor* olarak değerlendirilmesi, dil edinimi öncesi işitme kaybılı 2 öğrencinin *çok az yazıyor*, 2 öğrencinin de *iyi yazıyor* olması bu araştırmada işitme kaybı oluş zamanı ile yazılı anlatım beceri puanı arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu düşündürmüştür.

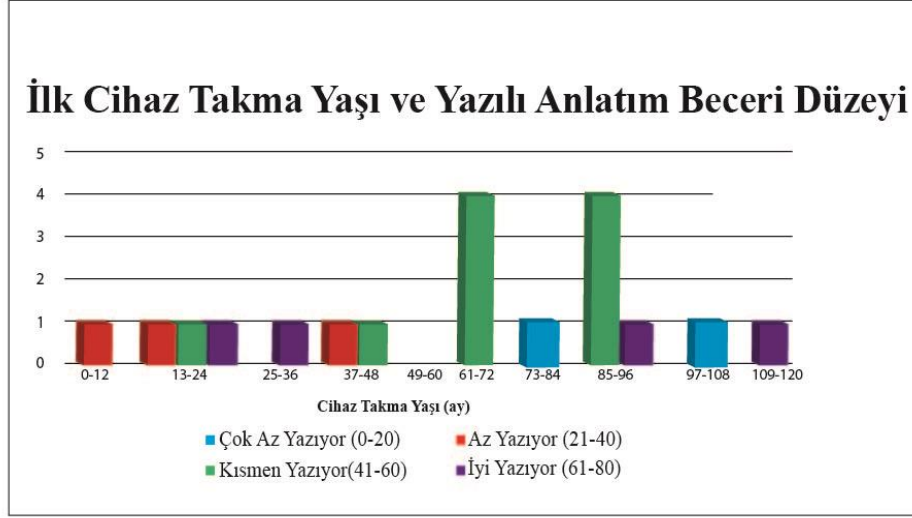
Öğrencilerin işitme kaybı derecesi ve yazılı anlatım beceri düzeyi. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin işitme kaybı dereceleri ile yazılı anlatım beceri puanlarının dağılımına ilişkin bulgular Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğrencilerin işitme kaybı dereceleri ve yazılı anlatım beceri düzeyi.

Şekil 5'te görüldüğü gibi orta derecede işitme kaybılı 2 öğrencinin *çok az yazıyor* düzeyinde olması ve ileri derecede işitme kaybılı öğrencilerin bu düzeyde bulunmaması, çok ileri derecede işitme kaybılı 3 öğrencinin 3 farklı düzeyde yer alması, bu araştırma kapsamında yer alan kaynaştırma uygulamasındaki işitme engelli öğrencilerin işitme kaybı dereceleri ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu düşündürmektedir.

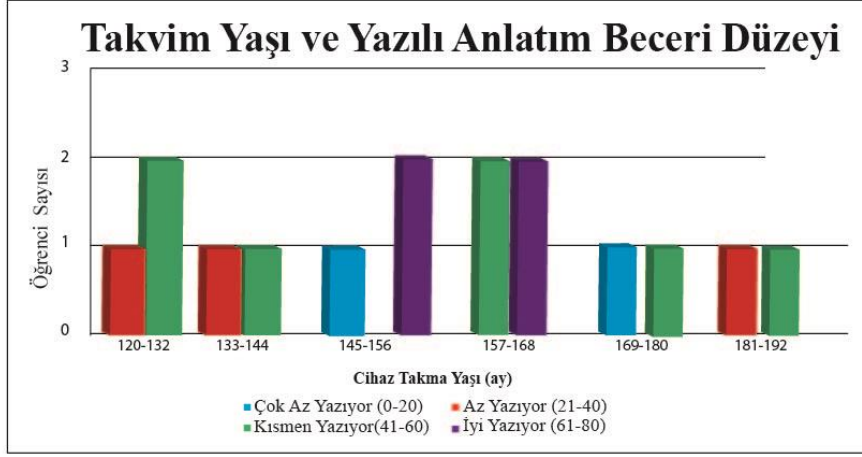
Öğrencilerin ilk cihaz takma yaşı ve yazılı anlatım beceri düzeyi. Araştırmaya katılan 16 öğrencinin ilk cihaz takma yaşları ay olarak hesaplanmış, yazılı anlatım beceri düzeyleri ile birlikte Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Öğrencilerin ilk cihaz takma yaşı ve yazılı anlatım beceri düzeyi.

Şekil 6'da görüldüğü gibi, iyi yazıyor olarak değerlendirilen dört öğrenciden ikisinin 13-36 ay (1-3 yaş) aralığında, diğer iki öğrencinin 85-120 ay (7-10 yaş) aralığında cihazlandırılmış olmaları dikkat çekicidir. Ayrıca 0-24 ay aralığında cihazlandırılan dört öğrencinin yazılı anlatım düzeylerinin az yazıyor, kısmen yazıyor ve iyi yazıyor olarak değerlendirilmesi bu araştırmada kaynaştırma uygulamasında bulunan öğrencilerin ilk cihaz takma yaşları ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin zayıf olduğu düşüncesini uyandırmaktadır. Bu durumun olası nedenleri arasında, katılımcı öğrencilerin yarısından fazlasının dil ediniminde kritik dönem olarak bilinen 0- 4 yaş aralığından sonra cihazlandırılmış olmaları gösterilebilir. Koklear implantlı 2 öğrenciden birinin 29 aylık (2 yaş 5 aylık), diğerinin 47 aylıkken (3 yaş 11 aylık) implant olduğu görülmüştür. Dil edinimi öncesi dönemde koklear implant uygulanan bu öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri incelendiğinde bir öğrencinin *az yazıyor*, diğer öğrencinin *kısmen yazıyor* olarak değerlendirildikleri dikkat çekmektedir. Bu araştırmada koklear implantlı iki öğrenciden alınan bu bulgu, koklear implantlı öğrenciler ile ilgili bir genelleme yapmaya izin vermemektedir.

Öğrencilerin takvim yaşı ve yazılı anlatım beceri düzeyi. Araştırmaya katılan 16 öğrencinin takvim yaşları ay olarak hesaplanmış, yazılı anlatım beceri düzeyi ile birlikte Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Öğrencilerin takvim yaşı ve yazılı anlatım beceri düzeyi.

Şekil 7’de görüldüğü üzere 145-156 ay aralığında bulunan öğrencilerden ikisinin *iyi yazıyor*, birinin *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilmiş olması dikkat çekicidir. Ayrıca küçük yaş grubunda olan öğrenciler (120-132 aylık) ile daha büyük yaş grubunda bulunan öğrencilerin (181-192 aylık) yazılı anlatım beceri düzeylerinin aynı olması bu araştırmada kaynaştırma uygulamasında yer alan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyi ile takvim yaşı arasındaki ilişkinin zayıf olduğu düşüncesini uyandırmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Eskişehir il merkezindeki devlet okullarında 4-8. sınıflara devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Aşağıda, bu araştırmada elde edilen bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde araştırma soruları göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

a) *İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin, toplam yazılı anlatım beceri düzeyleri, başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği, yazım kurallarına uygunluk özellikleri ile ilgili beceri düzeyleri nedir?*

Araştırma bulguları, işitme engelli 16 kaynaştırma öğrencisinin toplam 100 puan üzerinden değerlendirilen yazılı anlatım becerisi değerlendirme aracına göre başarılarının ortalama 46,99 (ss= 23,37) olduğunu göstermiştir. Karasu’nun (2004) işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini değerlendirdiği araştırmasında ise öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanlarının ortalama 20,60 (ss= 15,90) olduğu bildirilmiştir. Her iki araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, mevcut araştırmada öğrencilerinin başarı ortalamalarının arttığı dikkat çekmektedir. Bu durum, 2004 yılında değişen müfredat ile birlikte okullarda düzenlenen dil becerileri etkinliklerinin olumlu sonuçlar doğurduğunu düşündürmektedir. Ayrıca 2004 tarihinden bu yana kaynaştırma uygulamalarında yer alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmadığı göz önünde bulundurulduğunda, mevcut araştırmadaki öğrenci başarısı çeşitli odyolojik ve eğitimsel değişkenlerin farklı olmasıyla da açıklanabilir. Karasu’nun (2004) araştırmasına katılan 25 öğrenciden 17’sinin doğuştan çok ileri derecede işitme kayıplı olduğu görülmektedir. Oysa mevcut araştırmada, 16 öğrenciden 9’unun orta, 4’ünün ileri ve 3’ünün çok ileri derece işitme kayıplı oldukları dikkat çekicidir. Öğrencilerin 5’i doğuştan, 9’u ise 1 yaş ile 9 yaş 7 ay arasında işitmesini kaybetmiştir. Karasu’nun (2004) araştırmasıyla birlikte, aynı değerlendirme aracını kullanarak işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanlarını işiten akranlarıyla karşılaştıran araştırmalar da bulunmaktadır (Turğüt, 2012; Yaşamsal, 2010). Yaşamsal (2010), koklear implant olma yaşına göre iki gruba ayırdığı öğrencilerden 4 yaş öncesi implant olan grubun yazılı anlatım beceri

ortalamasının 4 yaş sonrası koklear implant olan grubun ortalamasından yüksek olduğunu belirtmiştir. Turğut (2012) da araştırmasında katılımcıları kulak arkası işitme cihazı kullanan ve koklear implant kullananlar şeklinde ayırmıştır. İşitme cihazı kullanan 4 - 7. sınıf aralığında olan 15 öğrencinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ortalama 43,13'tür. Bu araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerin işiten akranlarına kıyasla düşük başarı elde ettikleri görülmektedir. Araştırmacılar bu sorunları en aza indirmek için çeşitli etkinlikler yoluyla öğrencilere dil deneyimlerinin sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Sınıfa hikaye okuma, hikaye anlatma, sıralı resimler hakkında konuşma gibi etkinlikler yazma süreci ile birleştirildiğinde ve bireysel olarak değerlendirildiğinde işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında gelişme görülmektedir (Karasu, 2004).

Başlığın varlığı ve yazının içeriğine uygunluğu, bir yazıda değerlendirilen ilk özelliktir. Bu araştırmada, öğrencilerin *başlık* özelliğine ilişkin beceri düzeyleri incelendiğinde, bir yazıda bulunması gereken *anlatım düzeni*, *anlatım zenginliği* ve *yazım kurallarına uygunluk* özelliklerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür. 16 katılımcının 13'ü yazısına bir başlık yazabilmiş, 1 öğrencinin başlığı konuyla ilişkili bulunmamıştır. Bu bulgular Girgin ve Karasu'nun (2007) ve Yaşamsal'ın (2010) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. İlköğretim müfredatında 4. sınıftan itibaren başlanan bireysel yazma çalışmaları için amaçlanan kazanımlar ve planlanan etkinlikler incelendiğinde, başlık özelliğinin yalnızca yazma alanında değil, diğer öğrenme alanlarında da amaçlandığı görülmektedir. Türkçe ders ve çalışma kitaplarında etkinliklerinde başlık özelliğine yer verildiği dikkat çekmektedir (MEB İlköğretim 4 Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2014, MEB İlköğretim Türkçe Dersi, 6,7,8. Sınıflar Öğretim Programı, 2006). Bu amaçlar ve uygulanan etkinlikler doğrultusunda, bu araştırmaya katılan işitme engelli 16 kaynaştırma öğrencisinden 13'ünün yazısına uygun bir başlık yazarak belirlenen amaçlara ulaşabildikleri söylenebilir.

Bu araştırmada, *anlatım düzeni* özelliğine ilişkin öğeler tek tek incelendiğinde; öğrencilerin *ana düşüncenin açıklandığı paragrafın varlığı* ögesinden puan alamadıkları, düşüncelerini organize ederek giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini paragraflar oluşturarak yazmada zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler, konuya ilişkin düşünce üretme ve ana düşünceye ulaşmakta, yazılarını detaylandırarak uygun bir sonuca götürmekte zorlanmışlardır. Bu bulgular, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılarındaki düşüncelerin giriş niteliğinde kaldığını ve düşüncelerini bütünlük içinde paragraflar halinde ele alamadıklarını vurgulayan (Karasu, 2004) ve öğrencilerin yazılarını uygun bir sonuca götüremediklerini, ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri geliştiremediklerini belirten (Yaşamsal, 2010) diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ulusal ve uluslararası araştırmalarda, işitme engelli öğrencilerin yazılarını başlatıp genişletme ve bir sonuca götürmekte zorlandıkları, ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle açıklamada ve açık bir şekilde sunmada, olayları detaylandırarak mantıksal bir tutarlılıkla sıralamada zorluk yaşadıkları belirtilmiştir (Erdiken, 1989; Gormley ve Sarachan-Deily, 1987; Klecan- Aker ve Blondeau, 1990; Yoshinago-Itano ve Synder, 1985).

MEB Türkçe Dersi Öğretim Programında (2006) yer verilen amaç ve etkinliklerin öğrencilerin yazılarına uygun bir giriş yapmalarına, yazılarında ana düşünceyi açıklama ve yardımcı düşüncelerle destekleyebilme, düşünce tekrarına düşmeme, olay duygu ve düşüncelerini mantıki bir sıra ve tutarlılıkla yazabilme gibi özelliklere hizmet etmesi gerekmektedir. Bu kazanımları değerlendiren ulusal alanyazında herhangi bir araştırma olmamakla birlikte; mevcut araştırmadaki öğrencilerin bu amaçlardan yalnızca düşünce tekrarından kaçınma ve olayları mantıklı bir sırada yazabilme davranışlarına ulaşabildikleri, diğer özelliklerde zorlandıkları görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak bu araştırmaya katılan işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin uygulanan etkinliklerden daha az fayda sağladıkları, çünkü etkinlik sonrası elde edilen yazılı ürünlerin birebir ortamlarda düzeltilmediği, grup halinde yapılan yazı düzeltme çalışmalarının yeterli olmadığı söylenebilir.

Anlatım zenginliği özelliğinde öğrencilerin sözcükleri doğru ve yerinde kullanmakta, doğru cümle kurmakta zorlandıkları belirlenmiştir. İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarının incelendiği araştırmalarda, öğrencilerin işitsel bilgi ve deneyim eksikliğinden dolayı sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğu, sözcük tekrarı yaptıkları, konuya uygun sözcük kullanmakta zorlandıkları, cümlelerde fiil ve tümleçleri eksik kullanarak cümlenin doğruluğunda hata yaptıkları, basit fiillerle oluşturulan kısa cümleler kullandıkları, sözdizimine uygun cümleler kurmakta zorlandıkları ve kullandıkları sözcük sayısının işiten yaşlılarından daha az olduğu

vurgulanmaktadır (Erdiken,1989; Heefner ve Shaw, 1996; Karasu ve Girgin, 2007; Klecan-Aker ve Blondeau, 1990; Yoshinaga-Itano ve Downey,1996). Bu hataların en aza indirilmesinde; sözcük dağarcığının, harf-ses ilişkişi, sözdizimi, anlam ve kullanım becerilerinin (dil ipucu sistemleri) gelişimine yönelik yapılan etkinliklerin ve kullanılan stratejilerin önemli bir yeri vardır (G. Karasu, Girgin, Uzuner ve Kaya, 2012; Karasu, 2014a). Altıncı,7 ve 8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında (2006), soru sorma, boşluk doldurma, metnin içeriğinden sözcüğün anlamını tahmin etme, tanımlama yapma, sözcüğün eş anlamlısını verme ve sözcük dağarcığı stratejilerinin doğrudan öğretimi gibi etkinliklerle anlatım zenginliğine hizmet edecek amaç ve kazanımlar planlanmıştır. Ancak bu etkinliklerin sınıf mevcudu daha az olan sınıflarda yapılmasıyla öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmelerine, sözcükleri doğru yazma ve yerinde kullanmalarına, cümlelerin doğru olmasına katkı sağlayacağı beklenmelidir. Ayrıca işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde yazma sürecinin önemli bir yeri vardır. Sürecin ilk aşaması olan konu seçiminden başlayarak, taslak çıkarma, gözden geçirme ve düzeltme, yayımlama evreleri, yazının içeriğini oluşturan anlatım düzenine yönelik öğelerin gelişimini desteklediği gibi sözcükleri doğru yazma, sözcükleri yerinde kullanma, ekleri doğru kullanma gibi becerilerin gelişimine de hizmet etmektedir. Örneğin; grup derslerinde konunun öğrencilerle paylaşılması, deneyimlerini anlatmalarına fırsat verilmesi, neler yazacakları üzerinde konuşulması ve bu çalışmanın hemen ardından yazma etkinliğine geçilmesi, öğrencilerin yeni edindikleri deneyimleri kullanmalarına fırsat sağlayacaktır (Girgin ve Karasu, 2007; Tompkins, 2008). Yazma sürecinin gözden geçirme ve düzeltme evresinde, öğrencilerle birebir ortamlarda gerçekleştirilen yazı düzeltme çalışmaları, öğrencinin hatalarını fark etmesi ve düzeltebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Girgin, 2002; Karasu, 2014b). Bu çalışmalar, öğrencilerin hatalarını bulma ve düzeltme becerilerinin gelişimine ve yazının içeriğini zenginleştirme, anlatım düzeni, anlatım zenginliği ve yazım kurallarına uygunluk öğelerinin gelişimine yönelik fırsatlar sağlamaktadır.

Bu araştırmada, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin en çok zorlandığı özelliğin *yazım kurallarına uygunluk* olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük bir kısmı noktalama işareti olarak yalnızca nokta ve kesme işaretini kullanmış, bazıları ise ünlem, virgül, tırnak işareti ve konuşma çizgisinin kullanımında hata yapmışlardır. Ayrıca öğrencilerin tamamının büyük küçük harf kullanımı ve kağıdı kullanma düzeninde zorlandıkları görülmüştür. Yazma hataları, yazma süreci eğitiminde yapılan anlamlı etkinlikler ile gözden geçirme ve düzeltme evresinde bireysel yazı düzeltme çalışmalarıyla azaltılabilmektedir (Girgin ve Karasu, 2007). Öğretim programında ve öğretmen kılavuz kitaplarında öğrencilerin yazım kurallarına yönelik bilgi ve becerilerinin gelişimini destekleyen çeşitli etkinliklere yer verilmiştir (MEB İlköğretim 4 Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2014, MEB İlköğretim Türkçe Dersi, 6,7,8. Sınıflar Öğretim Programı, 2006). Ancak öğrencilere kazandırılması planlanan amaçlara ulaşılabilmesi için etkinliklerin öğrencilerin dil ve bilgi düzeyine uygun hazırlanması, kullanılan materyallerin çeşitli olması, öğrencilerin sistematik olarak değerlendirilerek ihtiyaçlarına yönelik eğitim programının düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca işitme engelli öğrenciler için birebir yazı düzeltme çalışmaları, yazım kurallarına ilişkin hataların düzeltilmesinde büyük bir fayda sağlamaktadır (Girgin, 2002; Gormley ve Sarachan-Deily,1987; Karasu, 2014b; Schirmer, 2000).

b) Yazılı anlatım beceri düzeyi ile işitme kaybı oluş zamanı, işitme kaybı derecesi, ilk cihaz takma yaşı, takvim yaşı, sınıf düzeyi ve okul öncesi eğitim durumu arasında ilişki var mıdır?

Bu araştırmada, öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumu ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ülkemizde yapılan bazı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermekte (Karasu, 2004; Yaşamsal, 2010), Turđut'un (2012) yaptığı araştırma bulgularıyla ise örtüşmemektedir. Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri; bu dönemde gelişimi başlayan ve ilkokul yıllarında okuma yazma becerilerinin temelini oluşturan sesbilgisel farkındalık, harf-ses ilişkişi, sözdizimi, anlam ve kullanım becerilerinin gelişimine hizmet etmektedir (Karasu, 2014a). Ancak bu becerilerin gelişimi, uygulanan etkinliklerin çeşitliliğine, uygulanış şekline ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığına bağlıdır (Williams, 1999). Bu sebepler, okul öncesi eğitim almış olan öğrencinin, okul öncesi eğitim almamış olan öğrenciden daha düşük düzeyde yazılı anlatım becerisine sahip olmasına yol açmış olabilir.

Bu araştırmada, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkinin zayıf olduğu görülmüştür. Öğrencilerin odyolojik geçmişi, evde okuma yazma becerilerinin aile tarafından destekleniyor olması, okul öncesi eğitim süresi ile eğitim etkinliklerinin çeşitliliği ve eğitim programından fayda sağlayıp sağlayamaması gibi çeşitli sebepler bu sonuca yol açmış olabilir. Ayrıca ulusal alanda yapılan araştırmalarda da (Karasu, 2004; Yaşamsal, 2010) mevcut araştırma bulgularına paralel olan sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu durumun olası nedenini, sınıf aralığının geniş tutulmuş olmasıyla birlikte, her sınıf düzeyindeki katılımcı sayısının eşitsizliği, buldukları sınıfın gerektirdiği etkinlikleri yerine getiremeyen öğrencilerin ilerleyen sınıflarda daha da zorlanmış olabilecekleri ile açıklamışlardır.

İşitme kaybı oluş zamanı ile yazılı anlatım beceri puanlarına bakıldığında öğrencilerin, işitme cihazlarından fayda sağlaması ve böylece aldıkları okul öncesi eğitimden ve eğitim programından fayda sağlamış olmasının, ev ortamında dil becerilerinin desteklenmesinin yazılı anlatım becerisini değerlendirmede *iyi yazıyor* şeklinde bir sonuca yol açabileceği söylenebilir. Öte yandan, *çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen 10 nolu öğrenci, işitmesini doğuştan kaybetmiş, 84 aylıkken (7 yaş) tanılanarak cihazlandırılmıştır. İşitme düzeyi orta derecededir (48 dB). Bu bulgu, öğrencinin orta düzeyde işitme kaybı olmasına rağmen geç tanılanmış ve geç cihazlandırılmış olmasının, akademik becerilerin gelişimini etkilemiş olabileceği düşüncesini uyandırmaktadır. Bu araştırmada işitme kaybı oluş zamanı ile yazılı anlatım beceri puanı arasındaki ilişkinin zayıf olması, kritik dönemde yaşanan dil deneyimleri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi vurgulayan araştırma bulguları ile örtüşmemektedir (Moeller, Tomblin, Yoshinago-Itano, Connor ve Jerger 2007; Turğut, 2012; Tüfekçioğlu, 1998; Yaşamsal, 2010). Bu durumun olası nedenleri arasında; araştırmanın katılımcı sayısının azlığı, iki öğrencinin işitme kaybı oluş zamanının bilinmemesi, katılımcıların işitme kaybı oluş zamanının çok çeşitli yaş aralığında olması ve öğrencilerin eğitim ortamından sağladıkları faydanın çeşitli düzeylerde olması gösterilebilir.

Bu araştırmada kaynaştırma uygulamasında bulunan öğrencilerin ilk cihaz takma yaşı ile yazılı anlatım beceri puanı arasındaki ilişkinin zayıf olduğu görülmektedir. İlk cihaz kullanımına başlama yaşının, dil becerileri ve dolayısıyla da yazılı anlatım becerileri üzerinde önemli bir etken olduğu bilinmektedir (Karasu, 2004; Tüfekçioğlu, 2003; Yaşamsal, 2010; Yoshinago- Itano ve Apuzzo, 1998). İşitme engelli birey ses ile ne kadar erken tanışırsa dil edinimi de o kadar sağlıklı gerçekleşmektedir. Bu nedenle erken tanı ve hemen akabinde uygun cihazlandırma dil becerileri için oldukça önemlidir (Tüfekçioğlu, 1998). Yoshinago- Itano ve Apuzzo (1998) yaptıkları araştırmada; doğumdan sonra ilk 6 aydan önce tanılanan ve sonrasında uygun bir şekilde cihazlandırılan işitme engelli çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin, 7 ile 18 ay arasında tanılanarak cihazlandırılan çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişler ve bu çocukların erken çocukluk döneminde de işiten yaşlıtlarına paralel bir şekilde dil becerilerini kazandıklarını vurgulamışlardır. Bu araştırmada, *az yazıyor* şeklinde değerlendirilen 3 nolu öğrenci, doğuştan işitme kayıplıdır ve 7 aylıkken cihazlandırılmıştır. İleri derecede (95 dB) işitme düzeyi olan 5. sınıf öğrencisi yarım dönem (5 ay) okul öncesi eğitim almıştır. *İyi yazıyor* şeklinde değerlendirilen 7 nolu öğrenci, katılımcılar arasında en geç cihazlandırılan öğrencidir. Bu öğrenci işitmesini 115 aylıkken (9 yaş 7 ay) kaybetmiş, 116 aylıkken de (9 yaş 8 ay) cihazlandırılmıştır. İşitme düzeyi orta derecedir (58 dB). Okul öncesi eğitim almamıştır ve 7. sınıf öğrencisidir. 3 nolu öğrenci erken cihazlandırıldığından daha fazla dil girdisi fırsatı bularak daha geniş bir sözcük dağarcığına sahip olması ve böylece cümlelerinin daha doğru olması, düşüncelerini doğru ifade etmesi, dolayısıyla yazılı anlatım beceri puanının daha yüksek olması beklenmektedir. Ancak, diğer öğrencilerin çoğunun dil ediniminde kritik dönemden sonra cihazlandırılmış olması, işitme düzeylerinin farklı düzeylerde olması, uygun cihazlandırılıp cihazlandırılmadıklarının ve sınıf ortamında işitme cihazlarından maksimum fayda sağlayıp sağlamadıklarının bilinmemesi bu bulgunun olası nedenleri arasında gösterilebilir. İşitme engelli öğrencilerin işitme cihazlarının rutin olarak günlük kontrol edilmesi ve cihazlardaki arızaların zaman kaybedilmeden onarılması, işitme cihazlarından fayda sağlamanın önemli bir koşuludur (C. Girgin, 2006). Bu koşullar sağlanmadığında, işitme engelli öğrencilerin işitsel bilgiyi kullanarak yeni deneyimler edinmeleri mümkün olmayacaktır.

Bu araştırmada işitme kaybı derecesi ile yazılı anlatım beceri puanı arasındaki ilişkinin zayıf olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Erdiken (2003) ve Ekinci'nin (2007), araştırma bulgularıyla paralellik gösterirken

Karasu'nun (2004) işitme kaybı ortalamasını kullandığı araştırma bulgularıyla uyuşmamaktadır. *Çok az yazıyor* şeklinde değerlendirilen orta derecede (48 dB) işitme düzeyine sahip 10 nolu öğrencinin doğuştan işitme kayıplı olduğu ve 84 aylıkken (7 yaş) cihazlandırıldığı görülmektedir. Sekizinci sınıfa gitmektedir ve bir öğretim yılı okul öncesi eğitim almıştır. *İyi yazıyor* şeklinde değerlendirilen çok ileri derecede işitme kayıplı (105 dB) 13 nolu öğrenci doğuştan işitme kayıplıdır. 6 aylıkken tanılanmış ve 18 aylıkken cihazlandırılmıştır. Dört öğretim yılı okul öncesi eğitimi almıştır ve sekizinci sınıfa gitmektedir. 10 nolu öğrencinin işitme düzeyinden yola çıkılarak işiten öğrenciler gibi erken yaşta dil girdisine sahip olabilmesi, böylece sözcük dağarcığının gelişmesi, doğru cümlelerle yazabilmesi beklenebilir. Ancak çok ileri derecede işitme kayıplı olan 13 nolu öğrenci ile ilgili, erken tanılanarak erken cihazlandırılması, okul öncesi eğitim süresi, eğitim programından fayda sağlaması, uygulanan etkinliklerin çeşitliliği gibi çeşitli değişkenlerin bu bulguya yol açmış olabileceği söylenebilir. Yoshinago-Itano ve Downey (1996), yazılı anlatım beceri puanını açıklamada işitme kaybının tek başına yeterli olmadığını belirtmiştir. Erdiken (2003) araştırmasında, işitme kaybı derecesi ile yazılı anlatım becerisi arasında ilişki bulunmamasının nedenini, çok ileri derecede işitme kayıplı öğrencilerin de yazılı anlatım becerilerinde gelişme göstermeleri ve yazı sembollerini kavramak, kullanmak için doğru biçim bilgisi, ses bilgisi, cümle ve anlam bilgisi ve kullanım olgularını geliştirebilmeleriyle açıklamıştır.

Öğrencilerin yaşları arttıkça bilişsel yeterliliklerinin gelişimi ve eğitim yaşantılarının birikimi sonucunda yazılı anlatım becerilerinin de artması beklenmektedir (Antia ve ark., 2005; Girgin ve Karasu, 2007). Bu araştırmada, takvim yaşı ile yazılı anlatım becerisi arasında ilişki bulunmamasının olası nedenleri arasında öğrencilerin odyolojik özellikleri dikkate alınarak odyolojik faktörlerin çeşitliliği ve öğrencilerin yaşlarının artmasına rağmen eğitim programından sağladıkları faydanın artmaması gösterilebilir.

Sonuç olarak; bu araştırmada işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri incelenmiş, öğrenciler ortalama 46,99 başarı elde etmişlerdir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin, en çok yazım kurallarına uygunluk ve düşüncelerini organize ederek sonuca götürme özelliğinde zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanına etkisi olabileceği düşünülen takvim yaşı, işitme kaybı oluş zamanı, ilk cihaz takma yaşı, işitme düzeyi, sınıf düzeyi ve okul öncesi eğitim süresi arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Bu durumun olası nedenleri arasında katılımcı sayısının azlığı, öğrenci özelliklerine ilişkin dağılımın homojen olmaması, uygulanan eğitim programlarından sağlanan faydanın farklı düzeylerde olması gösterilebilir. Bu araştırma bulgularından yola çıkılarak, işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi için yazma süreci ile birlikte yazılı ürünlerin gözden geçirme ve düzeltme çalışmalarının birebir ortamlarda yürütülmesine, müfredatta yer alan programın uygulanarak formel ve formel olmayan değerlendirme çalışmalarının yapılmasına ve bu çalışmalarının sonuçlarından yola çıkılarak bireysel ihtiyaçlarına uygun çeşitli etkinliklere yer verilmesine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bununla birlikte uygulamalarda sözlü dil kullanımına fırsat verilmesi, öğrenci katılımının sağlanması, görsel materyallerin çeşitlendirilmesi, ön hazırlık çalışmasının yapılması ve hemen arkasından serbest yazı çalışmasına geçilmesi, işitme engelli öğrencilerin dil becerilerini bir arada kullanarak yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

Öneriler

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında, öğrencilerin bağımsız yazmaya geçtiği ilkökul 4. sınıftan itibaren; hikaye yapısı öğelerinin kullanımını içeren, yazma süreci aşamalarının göz önüne alındığı amaçlı ve etkin yazma çalışmalarına, metin yapısı öğretimine uygulamalarda yer verilebileceği düşünülmektedir. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri belirli periyotlarla, formel ve formel olmayan değerlendirme araçlarıyla değerlendirilmelidir. Ancak bu şekilde öğrencilerin zayıf ve güçlü yönleri belirlenerek bireysel ihtiyaçları doğrultusunda eğitim programları (BEP) hazırlanabilir. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda destek eğitim almaları, gerek yazılı anlatım becerilerinin gerekse dil becerilerinin tamamının gelişimine ve bu öğrencilerin işiten akranlarının düzeyine yetişmelerine yardımcı olabilir. İşitme engelli öğrencilerin yazılı ürünlerinin birebir ortamlarda düzenli olarak gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi, öğrencilerin harf-ses ilişkisi, söz dizimi, anlam ve kullanım hatalarının azalmasına yardımcı olabilir. İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerinin akademik dersler ve sosyal beceriler üzerine etkisi

incelenebilir. Daha fazla sayıda katılımcı ile farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri değerlendirilebilir. Mevcut araştırmada, öğrencilerden yazılı ürünlerini elde etmede sıralı kartlar kullanılmıştır. Diğer araştırmalarda yazılı ürünleri elde etmek amacıyla çeşitli etkinlikler ve materyaller kullanılarak etkinliklerin yazılı ürün üzerindeki etkisi değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- Antia, S. D., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2005). Written language of deaf and hard of hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 244-255.
- Ayata-Baran, N. (2007). *Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarını değerlendirilmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/ nden elde edilmiştir. (Tez No: 205771)
- Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi içinde* (ss. 85-124). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- 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.
- Cheng, S. F., & Rose, S. (2009). Investigating the technical adequacy of curriculum-based measurement in written expression for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(4), 503-515.
- Cunningham, P. M., & Allington, R. L. (2003). *Classrooms that work: They can all read and write*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Çiftçi, E. (2009). *İşitme engelli öğrenciler için hazırlanan bilgisayar destekli yazılı anlatım becerisi geliştirme materyalinin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/ nden elde edilmiştir. (Tez No: 238459)
- Dağlıoğlu, E. Ş. (2014). *İlköğretim Türkçe 4 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Cem Veb Ofset.
- Danielson, K. E., & La Bonty J. (1994). *Integrating reading and writing through children's literature*. Massachusetts, MA: Allyn and Bacon.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekinci, D. (2007). *Türkçe konuşan işitme engelli çocukların ad durum eklerini kullanım becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/ nden elde edilmiştir. (Tez No: 195792)
- Erdiken, B. (1989). *Eskişehir sağır okulu ve anadolu üniversitesi içem 'de ortaokul sınıflarına devam eden 13-14 yaş işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin betimlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdiken, B. (1996). *Anadolu üniversitesi içem lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde işbirliği-gözlem yöntemi ile anlatım yönteminin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdiken, B. (2003). *İşitme engelli yüksekokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erdiken, B. (2010). İşitme engelli öğrencilere yazılı anlatım öğretiminde iki yaklaşım ve değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 111-132.
- Easterbrooks, S. R., & Stoner, M. (2006). Using a visual tool to increase adjectives in the written language of students who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 27(2), 95-109.

- Girgin, M. C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 15-28.
- Girgin, Ü. (2002, Kasım). *İşitme engelli çocuklarda yazma süreci*. 12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Girgin, Ü. (2007). Okulöncesi eğitimde okuma ve yazma. Ü. Girgin (Ed.), *Konuşma ve yazma eğitimi* (5. baskı) içinde (ss. 209-250). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü., & Karasu, H. P. (2007). İşitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 146-156.
- Gormley, K., & Sarachan-Deily, B. (1987). Evaluating hearing impaired students' writing: A practical approach. *The Volta Review*, 89,157-170.
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children* (4th ed). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Heefner, D. L., & Shaw, P. C. (1996). Assessing the written narratives of deaf students using the six-trait analytical scale. *The Volta Review*, 98(1), 147-68.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. London, Longman
- İleri, C. (2007). Konuşma ve yazma eğitimi. Ü. Girgin (Ed). *Yazılı anlatım nedir?* içinde (ss. 135-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Isaacson, S. L. (1996). Simple ways to assess deaf or hard-of-hearing students' writing skills. *The Volta Review*, 98(1), 183-99.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Karasu, G., Girgin, Ü., Uzuner, Y., & Kaya, Z. (2012, Ekim). *İşitme engelli gençlere uygulanan sözcük dağarcığı geliştirme stratejilerinin incelenmesi*. 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Özel Eğitimde Seçme ve Değerlendirme Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, Trabzon .
- Karasu, H. P. (2004). *Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasu, H. P. (2014a). İşitme engelli çocuklara okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık grup etkinlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 297-312.
- Karasu, H. P. (2014b). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ürünleri gözden geçirme ve düzeltme evresine duydukları ihtiyacın belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1089-1109.
- 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, P. (2010). *İşitme engelli ve işiten ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım etkinlik ürünlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/'nden elde edilmiştir. (Tez No: 309482)
- Kauffman, L. J. (2005). *A comparison of the writing characteristics of deaf and hard of hearing students and the influences of demographic background and pedagogy on writing outcomes*. (Doctoral dissertation, University of Kansas, Special Education). Retrieved from <http://www.search.ebscohot.com/login=eric>

- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Klecan-Aker, J., & Blondeau R. (1990). An examination of the written stories of hearing impaired school age children. *The Volta Review*, 92(6), 275-282.
- Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2001). Construction of meaning in the authentic science writing of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(4), 258-284.
- Lederberg, A. R., Miller, E. M., Easterbrooks, S. R., & Connor, C. M. (2014). Foundations for literacy: an early literacy intervention for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 438-455.
- McLoughlin, J. A., & Lewis R. B. (2005). *Assessing special students*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Öğretim programları talim ve terbiye kurulu başkanlığı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden elde edilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Türkçe 1-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden elde edilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim 6 Türkçe dersi 6,7,8. Sınıflar öğretim programı..* <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden elde edilmiştir.
- Moeller, M. P., Tomblin, J. B., Yoshinaga-Itano, C., Connor, C. M., & Jerger, S. (2007). Current state of knowledge: Language and literacy of children with hearing impairment. *Ear and Hearing* 28(6), 740-753.
- Musselman, C., & Szanto, G., (1998). The written language of deaf adolescents: Patterns of performance. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 245-257.
- Nelson, H. (2008) *Academic achievement of children with cochlear implants*. (Doctoral dissertation, The University of Utah). Retrieved from <http://www.search.ebscohot.com/login=eric>
- Özdemir, E. (2008). *Sözlü yazılı anlatım sanatı (Kompozisyon)*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Boston, MA: Allyn and Bacon
- Ruetzel D. R., & Cooter, R. B. (1996) *Teaching children to read: from basals to read books*. New Jersey, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Schirmer, B. R., Bailey, J., & Fitzgerald, S. M. (1999). Using a writing assessment rubric for writing development of children who are deaf. *Exceptional Children*, 65(3), 383-97.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn and Bacon
- Schirmer, B. R., & Williams, C. (2003). Approaches to teaching reading. In M. Marschark and P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, (pp. 110-122). New York, NY: Oxford University Press.
- Schley, S., & Albertini, J. (2005). Assessing the writing of deaf college students: Reevaluating a direct assessment of writing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 96-105.
- Spencer, L. L., Barker L. J., & Tomblin, J. B. (2003). Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users. *Ear and Hearing*, 24(3), 236-247.

- Tiryaki, E. N. (2014a). *Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin türkçe eğitiminin ve okuma-yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/' n den elde edilmiştir. (Tez No: 356662).
- Tiryaki, E. N. (2014b). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı metinlerini oluşturmadaki sorunları. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 2(3),101-121.
- Tiryaki, E. N. (2015). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe derslerinde kullanılan materyaller üzerine bir değerlendirme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(1), 1-8.
- Tompkins, G. E. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall
- Tuncay, H. (1980). *İşitme özürülü çocukların yazılı anlatım yeterlikleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, Z. (2003). İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocuklarda işitme sorunlarının değerlendirilmesi* içinde (ss. 47-74). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Turğut, N. (2012). *İşitme engelli 10-14 yaş arası çocuklarda işitme düzeyi ile yazılı dil becerisi ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/' n den elde edilmiştir. (Tez No: 334229)
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). *Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi*. Eskişehir: Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocuklarda işitme kaybının etkileri* içinde (ss. 1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Williams, C. L. (1999). Preschool deaf children's use of signed language during writing events. *Journal of Literacy Research*, 31(2), 183-212.
- Wolbers, K. A. (2007) Using balanced and interactive writing instruction to improve the higher order and lower order writing skills of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(2), 257-277.
- Yaşamsal, A. (2010). *Koklear implant olma yaşının yazılı dil becerisi ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/' n den elde edilmiştir. (Tez No: 267331).
- Yıldızlar, M. (1994). *Özel ve resmi ilköğretim okulları 1. kademe 4. sınıf öğrencilerinin yazma hataları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yoshinaga-Itano, C., & Snyder, L. (1985). Form and meaning in the written language of hearing impaired children. *The Volta Review*, 87(3), 75-90.
- Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1992). When a story is not a story: a process analysis of the written language of hearing- impaired children. *The Volta Review*, 95,131-158.
- Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1996). The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. *The Volta Review*, 98(1), 97-143.
- Yoshinaga-Itano, C., Snyder, L. S., & Mayberry, R. (1996). How deaf and normally hearing students convey meaning within and between written sentences. *The Volta Review*, 98(1), 3-30.

Yoshinaga-Itano, C., & Apuzzo, M. R. L. (1998). The development of deaf and hard of hearing children identified early through the high-risk registry. *American Annals of the Deaf*, 143(5), 416-424.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 3, Page No: 329-354

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.330878

RESEARCH

Received Date: 25.11.16

Accepted Date: 14.07.17

OnlineFirst: 26.07.17

An Examination of Stories Written by Students with Hearing Impairment in Inclusive Classrooms*

Arzu Efe **
Anadolu University

H. Pelin Karasu ***
Anadolu University

Abstract

Writing skills have an important place in people's academic and social lives. This paper examines the written skills of students with hearing impairment in inclusive classrooms and student characteristics considered to be associated with these skills. This research which was designed as a descriptive model was conducted with students with hearing impairment attending inclusive classes in the 4th-8th grades of state schools in Eskişehir province. During the data collection process, the students were given a brief preliminary preparation period, after which they were asked to write a story. Stories were scored using the Writing Skills Evaluation Form and evaluated using the Written Skills Evaluation Tool. In the data analysis, the quantitative descriptive analysis was performed, and the Pearson Correlation Coefficient was calculated. Findings indicated that the students' achievement average was 46.99% and they had the most difficulty in following grammar rules and organizing their thoughts to draw conclusions. No significant relationship was found between the scores for written skills and the characteristics of the students that were thought to be connected. Possible reasons for this include the limited number of participants, homogeneity of distribution, the wide range of ages and aspects of the inclusive students' educational environment.

Keywords: Students with hearing impairment, inclusive education, writing skills.

Recommended Citation

Efe, A., & Karasu, H. P. (2017). An examination of stories written by students with hearing impairment in inclusive classrooms. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(3), 329-354. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.330878

*This study includes the master thesis is named "An Examination of Stories Written by Hearing Impaired Students in Inclusive Education". This study was presented as oral presentation at the 26th National Special Education Congress.

**Teacher of the individuals with hearing-impairment, E-mail: arzuefe@anadolu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-5034-2098>

*****Corresponding Author:** Assoc. Prof., E-mail: hpkarasu@anadolu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-9612-9858>

The purpose of writing activities can be achieved by systematic evaluation of the activities and the student performance. In this research, stories written by students were evaluated using analytical scoring in an informal evaluation method, in terms of title, narrative richness, narrative structure, and conformity to writing rules.

Method

The primary purpose of the descriptive research design was to evaluate the written skills of 4th to 8th-grade students with hearing impairment in Eskişehir city. The secondary purpose was to examine demographical, audiological and educational characteristics of the students, which are all thought to be related to their writing skills. Sixteen 4th to 8th-grade students, of whom nine were female, in inclusive education, participated in the research. Fourteen of the students with the middle, advanced, and very advanced levels of hearing impairment used hearing aids behind the ear; and two had cochlear implants. They had no disorders other than hearing loss.

Essential data for the research were from student information forms completed by the parents and stories written by the students. The preliminary study used sequential cards. For the assessment and scoring for the written work, Written Skills Evaluation Forms and the Written Skills Evaluation Tool, which were adapted by Karasu (2004) from Yıldızlar (1994), were used.

Validity studies were carried out on July 11, 2014, July 24, 2014, and September 4, 2014, and it was concluded that the sequential cards were appropriate for the purpose and that the preparatory plan included the story structure items. The content validity of the evaluation form, which was used for scoring the stories, was obtained from Karasu's (2004) master's thesis. During the reliability study for this research, eight students were selected using unbiased assignment for the inter-evaluator reliability. The evaluators agreed 100% with seven students and 80% with one student. Treatment integrity was evaluated in terms of confirming whether the evaluation was conducted as planned, while the treatment integrity was found to be 99%.

Two basic statistics were used in line with the primary objective of the study. First, the students' written work was evaluated using the analytical scoring method, together with quantitative descriptive analysis, comprising arithmetic mean, standard deviation, the coefficient of variation, percentage and frequency distribution. Secondly, the Pearson Correlation Coefficient was calculated to determine whether there was a possible relationship between variables.

Results and Discussion

The average of the scores obtained for the students from the 3-point *headline* item was calculated as 2.33, and the standard deviation as 1.24. While 13 of the 16 students wrote titles related to the topic, one student's title was found to be unrelated. On the 51-point narrative order item, the students' average achievement was found to be 21.93, and the standard deviation was 10.98. At this point, it is noteworthy that the students were not scored for *providing a paragraph presenting the main idea* and got the lowest score with an average of 0.06 for *providing a concluding paragraph*. At this stage, they got the highest score for *avoiding the repetition of ideas*. In terms of the 24-point *narrative richness* item, the students' average scores were calculated as 13.53, the standard deviation was 5.45 and the coefficient of variation was 40%. At this stage it could be seen that while students experienced difficulty in using words correctly and properly and constructing correct sentences, they showed highest achievement averages in *avoiding word repetition when expressing their thoughts*. On the 22-point *conforming to writing rules* item, it was seen that the students' average achievement was 9.20, the standard deviation was 5.70, and coefficient of variation was 62%. Students showed the highest achievement in *readability of the text* with an average achievement of 3.38 and the lowest achievement in *the separation of paragraphs and use of punctuation* with an average achievement of 0.31.

After the students' written work had been scored, they were evaluated using the Written Skills Evaluation Tool. The students' writing levels were evaluated as follows: 4 (25%) *Good Writing*, 7 (43.75%) *Partial Writing*, 3 (18.75%) *Limited Writing* and 2 (12.5%) at *Very Limited Writing*. In this study, there were not any students at the *Very Good Writing* level.

There was not any significant relationship between the chronological age, time of occurrence of hearing loss, age at wearing the first device, hearing level, class level and the duration of pre-school education, all of which are supposed to affect writing skills. Among the possible reasons for this is the inadequate number of participants and, as a result, the heterogeneous distribution of the student characteristics and the different levels of benefit provided by the training programs. The findings show the average success of 16 students with hearing impairment was 46.99 and the standard deviation was 23.37. When the findings are examined, it can be seen that the students experience most difficulty in conforming to the writing rules and reaching conclusions through organizing their thoughts.

Conclusion

As a result of these findings, it can be asserted that to develop the writing skills of students with hearing impairment it is necessary to conduct the writing process, as well as examination and correction of their work in the same environment. Conducting evaluations by implementing the program in the curriculum and using the results to include various activities appropriate to individual requirements should also be taken into account.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 3, Sayfa No: 355-381

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.331086

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 01.12.16

Kabul Tarihi: 14.07.17

Erken Görünüm: 27.07.17

İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Çeşitli Bağlamlarda Kullandığı İletişimsel İşlevlerin İncelenmesi*

Esra Genç **
Anadolu Üniversitesi

Yıldız Uzuner ***
Anadolu Üniversitesi

Tamer Genç ****
Anadolu Üniversitesi

Öz

İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin incelenmesini amaçlayan bu araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın verileri çeşitli bağlamlarda gerçekleşen doğal etkileşimlerin gözlemlerinin video kamera ile kayıtları, anne ile yapılan görüşmeler, araştırmacı günlükleri, ürünler ve belge incelemeler yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler gerektiğinde tümevarımsal gerektiğinde de betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada bağlamın çeşitlendirilmesine dikkat edilerek 6 gözlem yapılmıştır. Yine bağlamın çeşitlendirilmesine, etkileşimlerin doğallığına dikkat edilerek 2., 4. ve 6. gözlemler temsili teyp olarak kabul edilmiştir. Temsili teyp olarak kabul edilen video kayıtları farklı araştırmacılar tarafından daha önceden hazırlanmış olan iletişimsel işlev tanımlamaları incelenerek bu araştırmadan alınan örneklerle düzenlenen iletişimsel işlev tanımlamaları kontrol listesine göre betimsel olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda çocuğun 14 farklı iletişimsel işlevi sergilediği görülmüştür. Araştırmanın bulguları işitme kayıplı çocuğun işiten çocuklar gibi çeşitli doğal bağlamlarda iletişimsel işlevler sergilediğini ve diğer araştırmalarla uyumlu bir şekilde işitme kayıplı çocuğun sözel ve/veya sözel olmayan şekillerde iletişimsel işlevlerini kullandığını göstermiştir. Araştırma sonuçları alan yazın temel alınarak tartışılmıştır ve kullanılan iletişimsel işlev türü ile kullanım sıklıklarının bağlamın ve etkileşimin özellikleriyle ilgili olduğu sonucu çıkarılmıştır. Araştırmanın işitme kayıplı çocuk aile ve öğretmenlerine iletişimsel işlevlerin kullanımı ile ilgili yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: İşitme kayıplı çocuklar, anne-çocuk etkileşimi, iletişimsel işlev.

Önerilen Atıf Şekli

Genç, E., Uzuner, Y., & Genç, T. (2017). İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 355-381. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.331086

*Bu çalışma, Prof. Dr. Yıldız Uzuner danışmanlığında birinci yazarın tamamlanmış yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır. Çalışmanın bir kısmı da Hacettepe Üniversitesi tarafından düzenlenen 4. Uluslararası Okulöncesi Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

****Sorumlu Yazar:** Arş. Gör., E-posta: esrakazan@anadolu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-9229-1452>

***Prof. Dr., E-posta: yuzuner@anadolu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-6477-2593>

****Arş. Gör., E-posta: tamergenc@anadolu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-5580-280X>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

İletişim genel anlamıyla canlılar arasındaki etkileşim olarak tanımlanmaktadır (Sanders, 1982). Toplumsal bir varlık olarak insanların birbirleri ile iletişimde bulunma gereksinimleri nedeniyle kişiler arası iletişim önem kazanmaktadır. Kişiler arası iletişim; kişiler ve grupların birbirlerinin fikirlerini değiştirmek amacıyla mesaj gönderdikleri, aldıkları ve fikirlerini birbirlerine ilettikleri süreçtir (McLaughlin, 2006; Owens, 2008; Sanders, 1982). Kişiler arası iletişimde pek çok araç kullanılmaktadır. Dil toplumlarda kullanılan iletişim araçlarından birisidir. Bu nedenle toplumun bir parçası olan insanların dili kullanmaları toplumsal yaşamın bir gerekliliği durumundadır. Bu anlamda geleneksel ve kültürel bir kod sistemi olan dil bireylerin bilgi almak, bilgi vermek suretiyle etkileşim kurmalarını ve kendilerini ifade etmelerini sağlamaktadır (Bloom ve Lahey, 1978; Topbaş, 2006; Tüfekçioğlu, 1989). Bu anlamda dillerin doğru ifade edilmesini sağlayan kuralların ve dilin bölümlerinin edinilmesi bireylerin o dilde yeterlilik edinmelerine olanak vermesi sayesinde iletişimin başarılı olmasını sağlamaktadır (Capone, 2010; Gleason, 2005).

Dilin Bölümleri

Bireylerin iletişimde başarılı olabilmeleri için dilin, içinde yaşanan topluma uygun ifade edilmesini düzenleyen kurallar sistemini öğrenmeleri gerekmektedir (Capone, 2010). Araştırmacılar dili organize eden kurallar sistemini; biçim içerisinde ses bilgisi (fonoloji), biçim birim bilgisi (morfoloji), söz dizimi (sentaks), içerik / anlam bilim (semantik) ve kullanım (pragmatik) olmak üzere beş bölüme ayırarak incelemiştir. Bu bileşenlerden Biçim bileşeninin alt başlıklarından olan ses bilgisi; seslerin sıralanışı, kelime veya hecelerin seslendirilmesi gibi dilin yapı kuraları ile ilgili yönüdür (Capone, 2010; Owens, 2008; Pence ve Justice 2008). Ses bilimi ise; seslendirme kuralları ile ilgili olarak; konuşma seslerinin akustik özellikleri ile birlikte oluşturulması, aktarılması ve algılanışını inceleyen bilim dalıdır (Topbaş, 2003). Biçimin bir diğer alt başlığı olan biçimbirim bilgisi ise kelimelerin biçimsel yapılarını ele almaktadır (McLaughlin, 2006). Söz dizimi bileşeni ise kelimeler, cümlecikler, sözcük öbekleri gibi elementlerin dizilişleri ve ifade ettikleri anlamları belirleyen kuralları içermektedir (McLaughlin, 2006; Owens, 2008; Pence ve Justice, 2008). Anlam biliminin inceleme alanına giren dilin içeriği ile bireyler, o dilde kelimelerin ve cümlelerin anlamlarını yöneten kurallar sistemini ve ifade edilen anlamları öğrenmektedirler (Capone, 2010; McLaughlin, 2006; Owens, 2008; Schirmer, 2000).

Dilin diğer bir bileşeni olan dilin kullanımı; dilin çeşitli bağlamlarda bir amacı ifade etmek veya bilgi alıp vermek için dilin tüm bileşenlerinin seçimini belirleyerek kullanmak olarak tanımlanmaktadır (Gleason, 2005; McLaughlin, 2006; Owens, 2008). Araştırmacılar kullanımı sohbet işlevi, sohbet eşine uyum sağlama, söylem ve iletişimsel işlev olarak dört işleve ayırarak incelemektedirler (Duchan, 1988; Owens, 2008). Sohbet işlevinin alanı sohbette konu başlatma, sürdürme ve iletişim kopukluklarını düzenlemedir (Duchan, 1988). Sohbette bireylerin dil seviyelerini sohbet eşlerinin dil seviyelerine göre ayarlamaları sohbet eşine uyum sağlama işlevi ile ilgilidir. Diğer bir işlev olan söylemler ile çeşitli anlatım türlerinin nasıl düzenlendiği incelenmektedir (Uzuner, 2003a). İletişimsel işlev ise bireylerin sohbette ne başarmaya çalıştıklarını incelemektedir (Duchan, 1988).

Çocuklarda iletişim gelişimini inceleyen araştırmacılar aynı anlamı ifade etmek için iletişimsel amaç (communicative intent), iletişimsel davranış (commuicative behaviour) ve iletişimsel eylem (communicative act) terimlerini kullanmaktadırlar (Beattie ve Kysela, 1995; Coggins, Olswang, ve Guthrie, 1987; Curtis, Prutting, ve Lowell, 1979; Day, 1986; Yont, Snow, ve Vernon-Feagans, 2003; Whetherby, Cain, Yonclas, ve Walker, 1988; Whetherby ve Rodriquez, 1992). İletişimsel amaç; bireyin isteğini aktarmak için niyetlenmesi ve bunu ifade etmesi olarak tanımlanırken (Coggins ve Carpenter, 1981) buna bağlı olarak iletişimsel işlev; bireyin isteğini aktarmak için dili kullanması veya bir eylem yapması olarak tanımlanmaktadır (McLaughlin, 2006; Schirmer, 2000). Whetherby ve diğerleri (1988), amaç terimi ile iletişimcinin niyetinin, işlev terimi ile ise dinleyici üzerindeki etkinin vurgulandığını belirtmişlerdir. Bu bilgilerden hareketle amacın zihinsel bir süreci, işlevin ise bu amaçların gözlemlenebilir boyutunu temsil etmesi nedeniyle bu araştırmada iletişimsel işlev terimi kullanılmıştır.

İletişimsel İşlevler ve Sınıflandırılmaları

Doğumdan hemen sonra bebeklerin fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak için ağlama gibi çeşitli davranışlarda buldukları ancak bu davranışların amaçlı olmadığı, refleksif olduğu bilinmektedir. Buna karşın yetişkinler

çocukların bu davranışlarına karşılık vererek onların ihtiyaçlarını gidermektedirler. Bebekler zamanla davranışlarının yetişkinler üzerinde etki yaptığını ve bu davranışlarının yetişkinlerde kendi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik davranışlar ortaya çıkardığını öğrenmektedirler (Cole, 1992; Sachs, 1997).

Zamanla davranışlarının yetişkinlerdeki etkilerini öğrenen çocuklar tekrarlı ve tutarlı olarak aynı davranışları sergilemektedirler. Yetişkinler ise çocukların bu tutarlı davranışlarına bir sohbet içerisindeki gibi tutarlı karşılıklar vermektedirler. Bebekler bu etkileşimler sayesinde kendi davranışlarının iletişimselliğini fark ederek davranışlarını amaçlı olarak sergilemekte ve bu yolla yetişkinlerde istedikleri davranışları ortaya çıkarmaktadırlar (Cole, 1992; McLean ve Mclean, 1999; Sachs, 1997). Yaklaşık olarak bir yaş civarında çocuklar davranışlarının iletişimselliğini keşfetmiş ve bilinçli olarak sinyal gönderip yetişkinler üzerindeki etkisini görmeye başlamış durumdadırlar (Sachs, 1997). Bu bilgiler ışığında iletişimsel işlev bireyin dili kullanarak veya bir eylem yaparak istediğini bir başka bireye aktarması olarak tanımlanmaktadır (Schirmer, 2000). İletişimsel işlevlerin aktarılış biçimlerinin dil gelişimine bağlı olarak değiştiği bilinmektedir. Çocuklar söz öncesi dönemde iletişimsel işlevlerini seslendirmeler, jestler ve mimikler ile birlikte ifade ederlerken, sözcüklerin kullanılmaya başlanması ile birlikte jest ve mimikleri ile birlikte sözcüklerini de kullanmaktadırlar (Dore, 1974; Topbaş, Maviş, ve Erbaş, 2002).

Araştırmacılar iletişimsel işlev sınıflamalarını söz öncesi dönem, sözel dönem içerisinde tek sözcüklü dönem ve çok sözcüklü dönem olarak yapmışlardır (Dore, 1974; Roth ve Spekman, 1984a; Tough, 1981; Wetherby ve Rodriguez, 1992; Wetherby ve diğ., 1989). Roth ve Spekman (1984a) söz öncesi dönem iletişimsel işlevleri 7 başlık altında sınıflamışlardır. Buna göre çocuklar kendine veya olaya, nesneye, diğer insanlara ilgi çekme, nesne, eylem veya bilgi isteme, selamlama, transfer, protesto/itiraz, yanıtlama-kabul etme ve bilgi verme gibi iletişimsel işlevleri kullanmaktadırlar. Aynı dönem için Pieterse, Treloar ve Cairns (2014) selamlamak, vedalaşmak, bilgiyi paylaşmak, nesne vermek, hizmet vermek, nesne istemek, hizmet istemek, nesnelere reddetmek, hizmetleri reddetmek, bilgiyi reddetmek, yaratıcılık ve alıştırma yapmak üzere 12 başlık altında sınıflama yapmışlardır.

Sözel dönem için Dore'un (1974) yaptığı iletişimsel işlev sınıflamasında 7 iletişimsel işlev bulunmaktadır. Bunlar; adlandırma, tekrarlama, yanıtlama, istekte bulunma, protesto etme, çağırma ve alıştırmadır. Halliday'in (1975) (akt., Uzuner, 2003) sözel dönem için yaptığı sınıflamada ise; araç işlevi, düzenleyici işlev, etkileşim işlevi, kişi işlevi, tanıma/araştırıcı işlev, hayali işlev, simgesel işlev, düşünsel, kişiler arası ve metne ait olmak üzere 10 iletişimsel işlev bulunmaktadır. Aynı dönem için Tough (1981) iletişimsel işlevleri 7 kategoriye ayırmıştır; kendini koruma, yönetme, bildirme, mantık yürütme, tahmin etme, yansıtma, düşsel anlatım. Sözel dönem iletişimsel işlev sınıflamalarından bir diğeri Pieterse ve diğerlerinin (2014) yaptığı sınıflamadır. Bu sınıflamada 10 farklı iletişimsel işlev belirlenmiştir. Belirlenen iletişimsel işlevler; selamlar ve veda eder, nesne ister, hizmet ister, bilgiyi reddeder, nesne verir, hizmet verir, paylaşılmış bilgiyi verir, yeni bilgi verir, yeni bilgi verir, yaratıcıdır ve yorum yapar şeklindedir.

Yapılan iletişimsel işlev sınıflamalarının benzerliklerinin yanı sıra farklılıkları da bulunmaktadır. Pieterse ve diğerlerinin (2014) söz öncesi dönem ve sözel dönem için yaptıkları sınıflamalar incelendiğinde diğer araştırmacıların sınıflamalarını birleştirir niteliktedir (Uzuner, 2003a). İletişimsel işlevlerin gelişimi ve kullanımı söz konusu olduğunda özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla iletişimsel işlevlerinin gelişiminde ve kullanımında farklılıkları olabilir.

İşitme Kayıplı Çocukların Dil Edinimleri

Çocukların dili doğumdan itibaren çevrelerindeki sözlü dile maruz kalarak öğrendikleri bilinmektedir (Schirmer, 2001). Buna karşılık işitme kaybı, çocukların çevrelerindeki sözlü dile ilişkin dil edinimi için gerekli olan işitsel ve dilsel girdilerin edinilmesini engellemektedir. Bu nedenle işitme kayıplı çocuklarda işiten akrabalarına oranla dilin bileşenlerinde gecikmeler meydana gelmektedir (Tüfekçioğlu, 2003). Bununla birlikte işiten anne babalara veya sağır anne babalara sahip olan işitme kayıplı çocuklar çeşitli dilsel ortamlarda yetişmektedirler. Sağır kültüründe yetişen işitme kayıplı çocukların da işiten çocuklar gibi içinde yaşadıkları

toplumun ana dili olan işaret dilini işiten akranları gibi doğal yollarla öğrendikleri bilinmektedir. Bu nedenlerle benimsenen iletişim sistemi içerisinde çocukların dil edinmeleri için önemli olanın erken ve tutarlı dil girdisi sağlamak olduğu kabul edilmektedir (Uzuner, 2003a). İşiten çocuklarla aynı genel dil gelişim basamaklarından geçtikleri bilinen işitme kayıplı çocukların (Cole, 1992; Schirmer, 2000) jest ve mimiklerini yaklaşık olarak işiten çocuklarla aynı dönemlerde edindikleri (Schirmer, 2000) sözlü dilleri yokken de jest ve mimiklerini iletişim amaçlı kullandıkları bilinmektedir (Easterbrooks ve Baker, 2002). Bununla birlikte erken yaşlarda cihazlandırılmaları ile işitme kalıntısından en yüksek verimi alarak çevre seslerini duyabildikleri, erken tanılama, erken cihazlandırma ve erken eğitim sayesinde işiten çocuklara göre daha uzun sürse bile sözlü dili edinebildikleri bilinmektedir (Clark, 2007; Girgin, 2003; Tüfekçioğlu, 2003).

Doğumdan itibaren yetişkinler tarafından düzenli ve tutarlı olarak rutin etkileşimlere maruz kalan bebekler dikkatlerini sözlü dile vermektedirler ve jest, mimikleri ile iletişimsel işlevlerini yetişkinlere iletip sohbete katılmaya başlamaktadırlar (Gleason, 2005; Plapinger ve Kretschmer, 1991). Zamanla sesler çıkararak sohbette sıra almaya başlayan bebekler (Gleason, 2005), çevrelerindeki yetişkinlerin etkileşimindeki temel kuralları takip ederler ve yetişkinler yardımı ile etkileşim kurmaya başlarlar (McLean ve McLean, 1999). Seslendirmeler zamanla sözcüklere, daha sonrada cümlelere dönüşmektedir (Bates 1976; Pieterse ve diğ., 2014). Bu bilgilerden hareketle dil ediniminde anne çocuk etkileşiminin önemli bir rol üstlendiği görülmektedir.

İşitme Kayıplı Çocuklarda Anne Çocuk Etkileşimi ve Annece

Anne ve çocuk arasındaki etkileşimlerin doğum öncesi döneme dayandığı bilinmektedir. Bu etkileşimler sayesinde de çocuklar dilin kullanımı ile ilgili olarak çeşitli durumları deneyimlemektedirler. Bu etkileşimler sırasında annelerin konuşma dillerinde çeşitli değişiklikler yaptığı bilinmektedir. Annelerin veya birincil bakıcıların çocuklar ile iletişim kurarken dilin boyutlarında yapmış oldukları bu değişikliklere annece (motherese) veya çocuğa yöneltilen dil (child directed speech) denilmektedir (Cole, 1992; Uzuner, 2003a). Anneceyi kullanan yetişkinler dil bilgisi açısından basit, kısa cümleler kullanmakta ve bu cümlelerini küçük değişikliklerle tekrar etmenin yanı sıra çocukların ifadelerini alıp dil bilgisi açısından doğru hale getirerek yinelemektedirler (Bee ve Boyd, 2009). Annenin özellikleri incelendiğinde yetişkinler arasında kullanılan dile göre daha yüksek perdeden olduğu, kelimeler arasında daha uzun bekleme süresi olduğu ve daha net ve akıcı olduğu görülmektedir (McLaughlin, 2006).

Anne çocuk etkileşiminin dil edinimi üzerine etkileri ile ilgili yapılan araştırmalar annenin çocuklarda dil edinimini kolaylaştırdığını ortaya koymuştur (Topbaş, 2003). İşitme kayıplı çocuklarda anne çocuk etkileşimleri incelendiğinde annelerin çocukları ile iletişimi sürdürebilmek için çeşitli stratejiler kullandıkları (Plapinger ve Kretschmer, 1991; Uzuner, 1999) annelerin çocuklarının dil düzeylerinin farkında olarak doğal öğrenme ortamı sağladıkları ve olumlu etkileşimler içerisinde oldukları görülmektedir (Coşkun, 1997; Özyürek, 1997).

İletişimsel İşlevlere İlişkin Araştırmalar

Yapılan alanyazın taramasında iletişimsel işlevlere ilişkin araştırmaların genellikle söz öncesi dönem ve tek sözcük döneminde bulunan çocuklar ile yapıldığı ve araştırmacıları "iletişimsel amaç" terimi kullanmalarına karşılık bu terim doğrultusunda işlevi vurguladıkları görülmektedir (Beattie ve Kysela, 1995; Coggins ve diğ., 1987; Curtis ve diğ., 1979; Day, 1986; Yont ve diğ., 2003; Wetherby ve diğ., 1988; Whetherby ve Rodriguez, 1992). Bu nedenle bu araştırmanın konusu ile doğrudan ilişkili durumdadırlar. Araştırmalar uluslararası ve ulusal düzeyde işiten çocuklarda iletişimsel işlevlere ilişkin ve işitme kayıplı çocuklarda iletişimsel işlevlere ilişkin araştırmalar olmak üzere sınıflandırılabilir. Çocuklarda dilin kullanımına bağlı olarak iletişimsel işlev kullanımı ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır.

Uluslararası düzeyde işiten çocuklarda iletişimsel işlevlere ilişkin yapılan araştırmaların başlangıçta yapılandırılmış etkileşimlere dayandıkları görülmektedir (Coggins ve diğ., 1987; Wetherby ve diğ., 1988). Araştırmacılar zamanla yapılandırılmış ve yapılandırılmamış bağlamın önemini vurgulamaya başlamışlardır (Yont

ve diğ., 2003; Whetherby ve Rodriquez, 1992). Bu araştırmalar iletişimsel işlev kullanımı ile ilgili önemli birer bakış aıısı sağlamışlardır fakat etkileşim örneklerini çocuğun doğal etkileşimlerinden alarak bütüncül bir bakış aıısı sağlamadıkları ve salt gözlem ve videoteyp analizine bağlı oldukları görülmektedir. İşitme kayıplı çocuklarda yapılan araştırmaların işiten çocuklarda yapılan araştırmalarla benzer özellikler gösterdikleri, zamanla bağlamın önem kazanmaya başladığı ve salt gözleme bağlı videoteyp analizinin yapıldığı araştırmalar oldukları görülmektedir (Beattie ve Kysela, 1995; Curtis ve diğ., 1979; Day, 1986).

İşitme kayıplı çocuklarda iletişimsel işlevlere ilişkin yapılan ulusal araştırmalarda gözleme dayalı videoteyp analizi ve nicel analiz yapılmıştır (Eken, 2008; Topbaş ve diğ., 2002). Eken (2008), 4-6 yaş çocuklarında sözel iletişimsel amaçların ifade ediliş biçimi ve sıklıklarını belirlemeye çalıştığı çalışmasında iletişimsel amaç kullanım sıklığının ve iletişimsel amaç kullanım biçiminin yaş ile doğru orantılı olarak arttığını ortaya koymuştur. Topbaş ve diğerleri (2002) ise sözel iletişim geriliği gözlenen ve gözlenmeyen 0-3 yaş aralığındaki çocukların iletişim amaçlarını işlevsel iletişim yaklaşımı ile değerlendirmişler ve sözel iletişim geriliği gösteren çocukların iletişim amaçlarının sözel iletişim geriliği olmayan çocuklardan daha geç geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. İşitme kayıplı çocuklarla ilgili olarak ise yalnızca bir araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmada işitme kayıplı çocukların sınıf içerisinde ifade ettikleri iletişimsel amaçları incelenmiştir. Bu anlamda ilkokul hazırlık sınıfındaki 5 işitme kayıplı çocuk ile 2 işiten öğretmenin hayat bilgisi dersi kapsamında yaptıkları sohbetler incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların kullandıkları iletişimsel amaçlarının miktarının ders konularının uygunluğu ve öğretmenlerin öğrencilere karşı iletişimsel tutumlarına bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çekirdek, 1997).

İletişimsel işlevlerin kullanımının çocuklarda iletişim gelişimi için en önemli basamak olduğu söylenebilmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi hem işiten hem de işitme kayıplı çocuklarla gerçekteştirilen araştırmaların birçoğu yalnızca gözlemlere ve videoteyp analizine bağlı oldukları, çocuk ve içinde bulunduğu dilsel çevreye bütüncül bakış aıısı sağlamadıkları görülmektedir. Bununla birlikte, Coşkun (1997), Özyürek (1997), Plapinger ve Kretschmer (1991) ve Uzuner (1999), araştırmalarında iletişimsel işlev vurgulamaları da işitme kayıplı çocukların çeşitli bağamlarda anne veya yetişkinler ile doğal etkileşimlerini incelemişlerdir. Durum çalışması olarak desenlenen bu araştırmalarda çeşitli veriler toplanarak bütüncül bakış aıısı ile bakılmıştır ve işitme kayıplı çocukların aktif katılımcı ve yanıtlayıcı oldukları görülmüştür. Bu nedenlerle işitme kayıplı çocuklar ve yetişkinler arasındaki etkileşimlerde iletişimsel işlev kullanımını incelemek söz konusu olduğunda bütüncül bir bakış aıı sağlayan durum çalışmalarının yapılması önemlidir.

Ek olarak; ülkemizde iletişimsel işlevlere ilişkin çok az sayıda araştırma yapılmıştır (Çekirdek, 1997; Eken, 2008; Topbaş ve diğ., 2002). Bu çalışmalardan yalnızca biri işitme kayıplı çocukların iletişimsel işlevlerini betimlemektedir. Bununla birlikte bu araştırmada dil örneklerinin çeşitli doğal bağamlardan alınmadığı görülmüştür (Çekirdek, 1997).

Bu nedenlerle bütüncül bir bakış aıısı sağlaması nedeniyle durum çalışması olarak desenlenen bu araştırma çeşitli bağamlardan alınan doğal dil örneklerinin çocukta var olan işlevsel dilin değerlendirilmesine olanak sağladığını göstermektedir. Bu bilgiler ışıkında bu araştırmada işitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ilişkin olarak aşağdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. İşitme kayıplı çocuğa sağlanan dilsel çevrenin özellikleri nelerdir?
2. İşitme kayıplı çocuğun iletişimsel işlevlerinin doğal dil verisi ile belirlenme süreci nasıl gerçekteştirilmiştir?
3. İşitme kayıplı bir çocuğun belirli bir bağlamda kullandığı iletişimsel işlevleri nelerdir ve nasıl gerçekteşmiştir?
4. İşitme kayıplı çocuğa sağlanan dilsel çevre ile çocuğun ifade ettiği iletişimsel işlevler arasındaki ilişki nasıldır?

Yöntem

İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin derinlemesine incelenmesi gereğince bu çalışma durum çalışması olarak desenlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışması; olayların, bireylerin durumların veya süreçlerin derinlemesine araştırılarak bu durumu etkileyen etmenlerin bütüncül bir bakış açısıyla irdelenerek durumu ne yönde ve nasıl etkiledikleri üzerine yoğunlaşan nitel araştırma desendir (Creswell, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Yin, 1994).

Araştırmacılar durum çalışmalarını amaçlarına, çalışılan duruma veya kullanılan veri toplama tekniklerine göre türlere ayırmaktadırlar (Gall, Gall ve Borg, 1999). Bu çalışmada işitme kayıplı çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin incelenirken çocuk ve çevresini bir bütün olarak incelenmesi gereğince çalışılan duruma göre bütüncül tek durum çalışması sınıflamasına girmektedir. Bütüncül tek durum çalışması araştırmada tek bir analiz birimi bulunması halinde kullanılan durum çalışması türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri toplama tekniklerine göre incelendiğinde bu araştırmanın asıl veri toplama tekniğinin gözlem olması nedeniyle araştırma gözleme dayalı durum çalışması sınıflamasına girebilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007).

Katılımcılar

Araştırmaya katılan aile. Araştırma etiği gizlilik ilkesi gereğince araştırmaya katılan aile bireylerinin isimleri değiştirilerek sunulmuştur. Gönüllü katılım ilkesi gereğince araştırmanın başında yapılan görüşmelerde araştırmanın yapılmasına izin verdiklerini belirten izin mektubunu sözlü olarak onaylamıştır (Johnson ve Christen, 2014). Özdemir ailesi anne baba ve üç çocuktan oluşan bir ailedir. Ailenin ilk çocuğu Kerem ortaokul yedinci sınıf öğrencisidir ve normal işiten bir çocuktur. Ailenin ikinci çocuğu Zafer orta derecede işitme kayıplı bir çocuk olup ortaokul beşinci sınıf kaynaştırma öğrencisidir. Ailenin en küçük çocuğu Serhat odak çocuktur. Anne Ayşe Hanım ev hanımıdır ve zamanının çoğunu evde geçirmektedir. Ailenin babası Ahmet Bey uzun yol şoförlüğü yapmaktadır ve iş saatlerinin değişkenliği nedeniyle araştırmacı, araştırma sürecinde baba ile hiç karşılaşmamıştır. Ancak ailenin yaşamının düzenlenmesinde özellikle bu araştırma kapsamında işitme kayıplı çocuğa sağlanan dilsel çevrenin oluşturulmasında babanın önemli rolü nedeniyle karşılaşılmasına rağmen onun da katılanlar arasında yer alması uygun görülmüştür.

Odak çocuk Serhat. Serhat Doğum sırasında oksijensiz kalmaya bağlı olarak işitme kayıplı olmuştur. Araştırma sırasında 2 yaşında olan Serhat'a 1,5 yaşında bilateral orta derecede sensörinöral işitme kaybı tanısı koyulmuştur. 19 aylıkken ise her iki kulak için kulak arkası işitme cihazı ile cihazlandırılmıştır. Serhat ve annesi cihazlandırma ile birlikte İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) uygulanan aile eğitimi ve oyun grubu programlarına katılmaya başlamışlardır.

Merkezde uygulanan aile eğitimlerinde doğal işitsel sözel yöntem kullanılmakta ve bir seansı ortalama 45 dakika süren aile eğitimleri ayda bir defa yapılmaktadır. Aile eğitimi uzmanları eğitimlere çocukları ile birlikte katılan ebeveynlere çocuklarının dil gelişimlerine yardımcı olabilecekleri oyunlar ve etkinliklerle ilgili model olmakta ve tavsiyelerde bulunmaktadırlar (Ertürk Mustul, 2015).

Araştırmacılar. Bu makalenin ilk yazarı olan araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine devam etmektedir. Bu çalışma araştırmacının tamamlanmış yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır. Araştırmaya geçerlik güvenilirlik çalışmalarında yer alan makalenin üçüncü yazarı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine devam etmektedir.

Danışman. Yüksek lisans çalışması danışmanı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğretim üyesidir. İşitme kayıplı bireylerin eğitimi ve nitel araştırma yöntemleri alanlarında otuz bir yıllık tecrübeye sahiptir.

Araştırma Ortamı

Araştırma verileri Özdemir ailesinin yaşadığı apartman dairesinde toplanmıştır. Dört katlı bir apartmanın ikinci katında oturan Özdemir ailesinin evinde iki oda, bir salon ve bir mutfak bulunmaktadır. Çocukların üçü de aynı odada kalmaktadırlar. Odak çocuğun kendisine ait bir yatağı ve yatağının baş tarafına gelecek yerde oyuncaklarını kitaplarını içine koyduğu bir oyuncak çantası bulunmaktadır. Serhat'ın oyun oynayacağı zaman bu çantasını salona getirdiği defalarca gözlenmiştir. Araştırmacı Özdemir ailesini ziyaretleri sırasında etkileşimlerini çoğunlukla mutfakta ve salonda meydana geldiğini gözlemlemiş annenin de bu gözlemleri onaylaması sebebiyle veriler çoğunlukla mutfak ve salonda toplanmıştır.

Veri Toplama Teknikleri

İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevleri inceleyen bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler, araştırmacı günlükleri, saha notları ve belge incelemeleri teknikleriyle toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri araştırma soruları ile ilişkilendirilmiş ve bu sorulara cevap verecek şekilde belirlenmiştir. Bu anlamda araştırma sorularına göre kullanılan veri toplama teknikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Sorularına Göre Kullanılan Veri Toplama Teknikleri

Araştırma Soruları	Veri Toplama Teknikleri	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Gözlem	Araştırmacı Günlüğü	Belge	Ürün
1) İşitme engelli çocuğa sağlanan dilsel çevrenin özellikleri nelerdir?		√	√	√		√
2) İşitme engelli çocuğun iletişimsel işlevlerinin doğal dil verisi ile belirlenme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?			√	√		√
3) İşitme engelli çocuğun belirli bir bağlamda kullandığı iletişimsel işlevleri nelerdir ve nasıl		√	√	√		
4) İşitme engelli çocuğa sağlanan dilsel çevre ile çocuğun ifade ettiği iletişimsel işlevler arasındaki ilişki		√	√	√	√	√

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik (trustworthiness) araştırmanın doğasına uygun bazı önlemlerin alınması ile sağlanmaktadır. Bu araştırma için alınan önlemlerden bazıları şu şekildedir; araştırmada etkileşimlere karşılık yapılan işevuruk tanımlamalar işitme engelli çocukların eğitiminde uzman olan tez danışmanı tarafından incelenmiştir. Bununla birlikte farklı veri toplama kaynakları kullanılarak çeşitleme yapılmış ve toplanan veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. İspatlamının sağlanabilmesi ve veri kaybının engellenmesi amacıyla yapılan görüşmelerde ve tez danışmanı ile yapılan toplantılarda ses kaydı alınmıştır (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005).

Verilerin Analizi

Veriler araştırma sürecinde ve süreç sonunda araştırma sorularını cevaplayacak şekilde gerektiğinde betimsel, gerektiğinde tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Bulgulara ulaşmak amacıyla tüm veriler birbiriyle bütünleşik bir şekilde ele alınmıştır. Bu araştırmanın özellikle üçüncü sorusunu yanıtlamak için videoteyp kayıtlarının mikro analizini gerçekleştirmek gerekmiştir. Videoteyp analizi Schultz, Florio ve Ericson'un (1982) (akt., Uzuner, 1999) çalışmasında şu basamaklardan oluşmuştur:

- Birinci basamak: Anne ile doğrulama
- İkinci basamak: Temsili teyplerin belirlenmesi
- Üçüncü basamak: Temsili teyplerin betimlenmesi ve özetlenmesi

- Dördüncü basamak: Temsili teyp kayıtlarının dökümü
- Beşinci basamak: Analiz birimlerinin belirlenmesi ve işevuruk tanımlar listesinin geliştirilmesi
- Altıncı basamak: Temsili teyp kayıtlarının doğrulanması

Araştırmada toplamda altı gözlem gerçekleştirilmiştir. Yapılan gözlemler ilk olarak çocuğun sözel ve/veya sözel olmayan davranışlarının ve etkileşimlerin yanlış yorumlanma ihtimalini ortadan kaldırmak için anne ile araştırmacı video kayıtlarını birlikte izlemişler ve araştırmacı çocuğun davranışları ile ilgili annenin yorumlarını almıştır. Devamında araştırmacı her video kaydının içeriğini belirten tablolar hazırlamış ve danışman ile birlikte bağlamın çeşitliliğine, etkinliklerin çeşitliliğine ve kamera duyarlılığının en az olmasına dikkat edilerek 2. 4. ve 6. video kayıtları temsili teyp olarak belirlenmiştir. Temsili teyp olarak belirlenen herbir video kaydı iletişimin doğal olduğu yerlerin, çocuğun dilinin olduğu bölümlerin ve çocukla olan etkileşimi kimin başlattığı gibi birçok sorunun cevabının bulunmasını kolaylaştırmak amacıyla özetlenmiştir. Daha sonra her bir video kaydının dökümü yapılmıştır ve dökümlerde araştırmacının etkileşimler için yaptığı işevuruk tanımlamalara yer verilmiştir.

İletişimsel işlevlere karşılık geldiği düşünülen işevuruk tanımlamalar Pieterse, Treloar ve Cairns (1996) tarafından geliştirilen söz öncesi dönemde ve tek sözcük döneminde çocukların kullandıkları iletişimsel amaçlar kontrol listelerinin yanı sıra, Dore (1974), Halliday (1975) (akt., Uzuner, 2003) ve Tough (1981) tarafından yapılan iletişimsel işlev sınıflamaları incelenerek araştırma verilerinden elde edilen örneklerle iletişimsel işlev tanımlamalarından oluşan bir kontrol listesi geliştirilmiştir (Ek A ve Ek B).

Temsili teyp kayıtlarının doğrulanması çalışması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak yapılan dökümlerin doğrulanması yapılmıştır. Bunun için işitme engellilerin eğitimi alanında çalışan bir araştırma görevlisinden yardım alınmıştır. Araştırma görevlisi temsili teyp olarak belirlenen videoları izleyerek araştırmacı tarafından yapılan video dökümleri ve video içerikleri arasındaki tutarlılığı karşılaştırarak doğrulama yapmıştır.

İkinci aşamada ise araştırmacının temsili teyp olarak belirlenen videolardaki etkileşimler için yaptığı işevuruk tanımlamaların doğrulanması yapılmıştır. Araştırma görevlisi temsili teyp videolarını araştırmacıdan bağımsız olarak izlemiş ve etkileşimlere işevuruk tanımlamalar yapmıştır. Daha sonra yapılan tanımlamalar karşılaştırılarak kodlama güvenilirliği analizi yapılmıştır (Beattie ve Kysela, 1995). Yapılan güvenilirlik hesabında gözlemciler arası güvenilirlik 2. gözlem için %95, 4. gözlem için %97 ve 6. gözlem için %94 uyumlu bulunmuştur.

Bulgular

Çeşitli bağlamlardan elde edilen doğal dil örneklerinin analizi yoluyla işitme kayıplı bir çocuğun iletişimsel işlevlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada işitme kayıplı bir çocuğun kullandığı iletişimsel işlevler, iletişimsel işlevleri kullanım şekli çocuğa sağlanan dilsel çevre ve çocuğun kullandığı iletişimsel işlevler arasındaki ilişki ile ilgili bulgular sunulmuştur. Bulgular temsili teyp olarak belirlenen gözlemler başlıklarıyla 3 başlık altında sunulmuştur.

Tablo 2

Temsili Teyp Olarak Kabul Edilen Gözlemler ve İçerikleri

Gözlem No/Tarih	Kimler	Nerede	Ne Zaman	Etkinliklerin Adı
2.Gözlem 14.02.2015 Cumartesi	Anne, çocuk, iki kardeş	Evde, mutfakta	09:55-10:30 (35dk)	Kahvaltı yapma Yiyecekleri yeme Makineye bulaşık yerleştirme Yerleri süpürme
4. Gözlem 19.02.2015 Perşembe	Anne, çocuk, bir kardeş	Evde, mutfakta	18:33-18:43 (10 dk)	Kabak tatlısı yapma
6.Gözlem 03.03.2015 Salı	Anne, çocuk	Evde, salonda	11:11-12:02 (51 dk)	Serbest zaman etkinliği Kesme yapıştırma Kitap bakma Araba oyunu Parmak oyunu Müzikle oyun

2. Gözlem (Kahvaltı Yapma)

Anneden alınan bilgiye göre her hafta cumartesi günleri olduğu gibi o günde Serhat, Kerem, Zafer ve anne Ayşe Hanım mutfakta kahvaltı yapıyorlar. Mutfak masasında Zafer Kerem'in karşısında Serhat'ın ise sağ tarafında oturmaktadır. Annenin mutfak masasına haşlanmış yumurta koyması ile birlikte kahvaltı yapmaya başlıyorlar. Bu sırada Serhat gözlemesini yiyor ve boğazına bir şey takılıyor. Serhat, Zafer'e su sebilini gösteriyor ve Zafer'in getirdiği suyu içiyor. Bu sırada anne Serhat'a süt hazırlıyor. Serhat ile birlikte süte şeker atıp karıştırıyorlar. Anne Serhat'ın yanına oturuyor ve süt içmesine yardım ediyor.

Serhat tabağındaki yumurtayı yerken boğazını tutarak tekrar Zafer'e su sebilini gösteriyor ve Zafer'in getirdiği suyu içiyor. Tekrar yumurtasını yemeye başlayan Serhat yumurtasını yere düşürüyor ve Zafer yumurtayı almak için eğildiğinde Zafer'in sırtına vuruyor ve iki kardeş birbirlerine gülüyorlar. Bir süre sonra Serhat kahvaltıya devam etmek istemeyince anne gözleminin arasına kaşar peyniri koyarak devam etmesini sağlıyor. Bu sırada Serhat annenin kendisi için hazırladığı çayı istiyor. Annenin çayı vermemesi üzerine Serhat masadan kalkarak odadan çıkıyor. Serhat bir süre sonra tekrar odaya giriyor ve anne koltuğa oturarak gözleme ve zeytin yediyor. Serhat tekrar su sebilini gösteriyor ve annenin verdiği bir bardak suyu içiyor. Serhat tekrar masadan inerek kapıdan dışarı çıkıyor.

Bir süre sonra Kerem ve Serhat tekrar mutfağa giriyorlar. Bu sırada anne bulaşık makinesine bulaşıkları yerleştirmeye başlıyor. Serhat ise anneden ve mutfak masasından aldığı bardakları makineye yerleştiriyor. Makineye bulaşık yerleştirme işlemi bitince anne elektrik süpürgesini getiriyor, anne ve Serhat birlikte yerleri süpürüyorlar.

Kahvaltı etkinliği boyunca Serhat sözel ve/veya sözel olmayan şekillerde çeşitli iletişimsel işlevler sergilemiştir. Serhat'ın kahvaltı yapma etkinliği boyunca sergilediği iletişimsel işlevler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Kahvaltı Yapma Etkinliğinde Çocuğun Kullandığı İletişimsel İşlevlerin Kullanım Sıklığı

İletişimsel işlevler	Kullanım Sıklığı
Hizmet vermek	8
Nesne istemek	7
Bilgiyi paylaşmak	7
Nesne vermek	4
Nesneyi reddetmek	3
Hizmeti reddetmek	3
Bilgi istemek	2
Protesto	2
Çağırma	1
Bilgi vermek	1
Alıştırma yapmak	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi etkileşim boyunca Serhat'ın en fazla hizmet vermek (8) iletişimsel işlevini sergilediği görülürken çağırma (1), bilgi vermek (1) ve alıştırma yapmak (1) işlevlerini en az sergilediği görülmektedir. Aşağıda bu etkileşim içerisinde en fazla ve en az gerçekleşen iletişimsel işlevlere örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Hizmet vermek (8)

Bağlam: Anne bulaşık makinesinin kapağını açtı ve masanın üzerindeki bardak ve fincanları makinenin üstüne tezgaha koydu. Aynı sırada Serhat masadan inerek Anne'nin yanına bulaşık makinesinin önüne geldi. Anne'nin fincanları masadan alıp mutfak tezgahına koymasını izledi.

Sözel İfadeler**Sözel Olmayan İfadeler**

S: Parmaklarının ucunda havaya kalkarak Anne'nin tezgahın üzerine koyduğu fincanı aldı ve ters çevirerek makinenin üst rafına yerleştirdi.

Etkileşimde Serhat'ın annesi yanına gelerek ve parmaklarının ucunda havaya kalkarak tezgahdaki fincanı alıp makineye yerleştirmesi *hizmet vermek* iletişimsel işlevine örnek oluşturmaktadır.

Örnek 2: Çağırma (1)

Bağlam: Serhat tabağındaki haşlanmış yumurtayı yerken yumurtasını yere düşürdü. Zafer, Serhat'ın yumurtasını almak için masanın altına eğildi. Serhat masanın altına eğilen Zafer'e baktı ve Zafer'in sırtına vurdu. Zafer masanın altından doğruldu, Serhat'a güldü. Yerden aldığı yumurtayı Serhat'ın tabağına koydu.

Sözel ifadeler**Sözel olmayan ifadeler**

S: Vavin.

S: Z'ye bakıyor. Gülüyor.

Z: S'ye bakıyor. Gülüyor.

S: İbii.

S: Z'ye bakıyor.

Z: S'ye bakıyor.

Serhat, Zafer'e bakıp gülerek "vavin" diyor. Zafer'e ismi ile seslenmeye çalışıyor. Zafer Serhat'a bakıp gülüyor. Serhat, çağırma iletişimsel işlevini yineleyerek tekrar "ibii" diye sesleniyor. Zafer ise tekrar Serhat'a

gülüyor. Serhat'ın Zafer'e önce "vavin" daha sonra da "ibii" diyerek seslenmesi *çağırma* iletişimsel işlevine örnek olarak görülmektedir.

Örnek 3: Bilgi vermek (1)

Bağlam: Anne Serhat'ın gözlemesinin arasına kaşar peyniri koyarak dürüm yaptı ve Serhat'a verdi. Serhat Anne'nin yaptığı dürümü yerken Zafer'in tabağına baktı. Bu sırada Zafer de tabağındaki gözlemenin içerisine kaşar peyniri koyarak sarmaya başladı.

Sözel ifadeler

S: Mamma

A: Evet mama.

Sözel olmayan ifadeler

S: Sol elini Z'nin tabağındaki gözlemeye doğru uzattı. A'ya bakıyor.

A: S'ye bakıyor.

Serhat, Zafer'in tabağındaki gözlemeyi Anne'ye gösterip "mamma" diyerek gözlemenin yenilecek bir şey olduğu bilgisini Anne ile paylaşıyor. Anne de "Evet, mama" diyerek Serhat'ın verdiği bilgiyi onaylıyor. Etkileşimde Serhat'ın gözleme ile ilgili Anne'ye bilgi iletmeye çalışması *bilgi vermek* iletişimsel işlevine örnek olarak görülmektedir.

Örnek 4: Alıştırma Yapmak (1)

Bağlam: Serhat kahvaltıya devam etmek istemeyerek koltuktan indi. Anne Serhat'ın kahvaltıya devam etmesi için onu koltuğa çıkardı. Serhat masaya, Anne'ye ve Zafer'e arkası dönük olacak şekilde ayakta bekledi. Kendi kendine ağzını kısırdatarak ve pencereden dışarı bakarak Zafer'in arkasında koltuğun kenarından tuttu. Zafer, Serhat'a dokunarak ve "Sehan, Sehan ah. Sehan" diyerek hazırladığı dürümü vermeye çalıştı. Bu sırada Serhat Zafer'in dokunması ve seslenmelerine cevap vermedi.

Sözel ifadeler

S:Çç. Avu babucum.

Sözel olmayan ifadeler

S: Koltuktan aşağı doğru sarktı. Yere doğru bakıyor.

Etkileşimde Serhat, "Çç. Avu babucum" diyerek ve koltuktan sarkıp yere doğru bakarak bir mesaj iletmeye çalışmadan kendi kendine bildiği sesleri çıkarıyor. Serhat'ın bu davranışı *alıştırma yapmak* iletişimsel işlevine örnek olarak görülmektedir.

4. Gözlem (Kabak Tatlısı Yapma)

Anne ve Serhat birlikte kabak tatlısı yapıyorlar. Mutfak tezgahının karşısında bulunan kare mutfak masasının üzerinde yarısına kadar kabak dizilmiş tencere ve bir kase toz şeker bulunuyor. Serhat masanın duvar tarafına gelen tarafında oturuyor. Anne içerisinde kabaklar bulunan bir tabağı ve kuru üzüm kasesini masaya koyuyor ve Serhat'ın yanına oturuyor. Anne kasedeki kabaklardan alıp tencereye yerleştiriyor ve Serhat'tan da kabakları dizmesini istiyor. Anne ve Serhat birlikte kabakları tencereye diziyorlar. Bir süre sonra anne şeker kasesi ve kaşığı Serhat'a uzatarak kabakların üzerine şeker serpmesini istiyor. Kaşığı birlikte tutarak şeker serpiyorlar ve tekrar kabak dizmeye devam ediyorlar. Serhat tekrar şeker serpmek istiyor ve anne ile birlikte şeker serpiyorlar. Bu sırada Serhat öksürerek su istiyor ve annenin getirdiği suyu içiyor. Tekrar tatlı yapmaya devam eden Serhat ve anne kabakların üzerine üzüm serpiyorlar. Tekrar kabak dizmeye başladıkları sırada Serhat mutfak kapısına doğru bakıyor ve Zafer'e sesleniyor. Serhat'ın seslenmesi üzerine Zafer mutfaka girerek Serhat'ın yanına oturuyor.

Anne ve serhat birlikte tekrar dizdikleri kabakların üzerine şeker serpiyorlar. Serhat kuru üzümleri istiyor anne kaseyi yaklaşıyor ve üzüm serpiyorlar. Anne üzüm kasesini masaya koyunca serhat tekrar üzüm istiyor ve annenin izin vermemesi üzerine ayağa kalkıp annenin arkasından dolaşarak kaseyi almak istiyor. Anne izin vermeyince Serhat tekrar yerine gelip tenceredeki üzümlerden birini alıp yiyor ve Zafer'in arkasından dolaşır

masaya tırmanıyor ve üzüm kasesini alıp yerine geliyor. Serhat üzümlerden biraz tencereye koyuyor, kendisi yiyor ve Zafer'e veriyor. Üzüm kasesindeki üzümlerin tamamını tencereye boşalttıktan sonra anne, Serhat ve Zafer birlikte tencereye kabak dizmeye devam ediyorlar. Serhat kabaklara şeker serpmek istiyor ancak anne şeker serpmesine izin vermiyor. Tabaktaki kabakların tamamı bitince Serhat tekrar şeker serpmek istiyor. Annenin izin vermemesi üzerine tenceredeki üzerinde şeker bulunmayan kabakları gösteriyor. Bunun üzerine anne şeker kasesini getiriyor ve birlikte kabakların üzerine şeker serpiyorlar.

İncelenen etkinlikte Serhat'ın sözel ve/veya sözel olmayan davranışlar ile çağırarak, bilgiyi paylaşmak, nesne istemek, hizmet vermek, nesne vermek, protesto ve hizmeti reddetmek gibi birçok iletişimsel işlev sergilediği gözlemlenmiştir. Tablo 4'te etkileşim boyunca çocuğun kullandığı iletişimsel işlevler ve kullanım sıklıkları verilmiştir.

Tablo 4

Kabak Tatlısı Yapma Etkinliğinde Çocuğun Kullandığı İletişimsel İşlevlerin Kullanım Sıklığı

İletişimsel İşlevler	Kullanım Sıklığı
Nesne istemek	18
Bilgiyi paylaşmak	11
Hizmet vermek	8
Hizmeti reddetmek	2
Protesto	2
Nesne vermek	1
Çağırarak	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi etkileşimde Serhat en fazla nesne istemek iletişimsel işlevini (18) sergilerken en az nesne vermek (1) ve çağırarak (1) iletişimsel işlevlerini sergilemiştir. Serhat'ın etkileşimde en fazla ve en az sergilediği iletişimsel işlevlere örnekler verilmiştir.

Örnek 5: Nesne İstemek (18)

Bağlam: Anne ve Serhat tencereye biraz kabak dizdikten sonra kabakların üzerine şeker serptiler. Serhat masada tabakta duran kabaklardan birkaç tane alıp tencereye dizdi. Aynı sırada Anne de kabaklardan alıp tencereye yerleştirdi.

Sözel İfadeler

S: Yayeve

A: Tamam, şeker de atcaz.

S: U vu ve vu

A: Tamam, at bakalım şeker at.

Sözel olmayan ifadeler

S: Ayağa kalktı, parmağıyla şeker kasesini işaret etti.

A: Sol eliyle kaseyi tuttu. Kaseyi bırakıp tencereye kabak dizdi.

S: Sol kolunu uzatarak işaret parmağı ile masada duran şeker kasesini gösterdi.

A: Şeker kasesini tencerenin üzerine getirip tuttu.

S: Elini uzatıp sağ eli ile kaşığı tutup kaseden bir kaşık şeker aldı.

Etkileşimin başında Serhat "Yayeve" diyerek ve ayağa kalkıp parmağıyla şeker kasesini Anne'ye göstererek şeker kasesini kendisine vermesini istiyor. Serhat şeker kasesini isteyerek nesne istemek iletişimsel işlevinde bulunuyor. Anne'nin "Tamam, şeker de atcaz" diyerek kabak dizmeye devam etmesi, şeker kasesini

vermemesi üzerine Serhat iletişimsel işlevine ulaşmak için ifadesini düzenleyip “U vu ve vu” diyerek ve şeker kasesini göstererek tekrar nesne (şeker kasesi) istiyor.

Örnek 6: Nesne vermek (1)

Bağlam: Serhat masada tabakta bulunan son kabakları tencereye dizdi. O sırada Anne de Serhat’ın kabak dizmesini izledi.

Sözel İfadeler

A: Ver, tabağı bana. Afferim.

Sözel Olmayan İfadeler

S: İki eliyle boş tabağı kaldırıp A’ya uzattı.

A: S’nin uzattığı boş tabağı aldı. Masanın diğer tarafına koyuyor.

Serhat, kabaklardan boşalan tabağı iki eliyle kaldırıp Anne’ye vererek nesne vermek iletişimsel işlevinde bulunuyor. Anne “Ver tabağı bana. Afferim.” diyerek Serhat’ın nesne vermek iletişimsel işlevini karşılıyor.

Örnek 7: Çağırma (1)

Bağlam: Anne ve Serhat birlikte tencereye kabak dizdiler. O sırada mutfak kapısının önünden Zafer geçti. Serhat masanın üzerine eğilip mutfak kapısına doğru baktı, tekrar dik oturup tencereye kabak dizdi. Aynı sırada Anne tencereye kabak dizmeye devam ediyor.

Sözel İfadeler

S: Bayir

Sözel olmayan İfadeler

S: Masaya doğru eğildi. Mutfak kapısına bakıyor.

Serhat kapıya doğru bakıp “Bayir” diyerek abisine adıyla sesleniyor. Serhat’ın Zafer’e adıyla seslenmesi çağırma iletişimsel işlevine örnek oluşturmaktadır.

6. Gözlem (Serbest Zaman Etkinliği)

Anne’nin bildirdiğine göre her gün olduğu gibi o gün de Anne ile Serhat, Serhat’ın öğle uykusuna kadar olan vakitte salonda orta sehpasını kenara çekerek, sehpanın bulunduğu yerde oyun oynuyorlar. Anne yerde boyama kitabının üzerine koyduğu kağıda boyama kitabındaki köpeğin resmini çizdikten sonra sehpanın üzerinde duran siyah küçük kartondan köpek resmine yapıştırmak için küçük parçalar kesiyor. Bu sırada Serhat da Anne’nin yanına oturarak Anne’nin kartonu kesmesini izliyor. Kesme işlemi sırasında Serhat kalkarak odada dolaşiyor. Kartondan küçük parçalar kesme işlemini bitiren Anne Serhat’ı da yanına çağırıyor ve yapıştırma etkinliğine başlıyorlar. Anne ile Serhat birlikte yerde oturarak ve kitaptaki köpek resmine bakarak Anne’nin kestiği parçaları resme ağız, göz, kuyruk, kulak, pati ve saç olarak yapıştırıyorlar.

Köpek resmi bitince Anne sehpanın üzerindeki daha önceden erkek çocuk kafası çizdiği kağıdı alıyor ve yine daha önceden kestiği siyah, krem ve kırmızı karton parçalarını Serhat’a gösteriyor. Birlikte karton parçalarını resmin üzerine kulak, dudak, burun göz ve saç olarak yapıştırıyorlar. Resimde saçları yapıştırdıkları sırada Serhat kalkarak odadan dışarı çıkıyor ve elinde pamuk ile tekrar odaya geliyor. Getirdiği pamukları Anne’ye veriyor. Anne pamuğu resimde saç yapıştırdıkları yere koyup tekrar alıyor ve kartondan kesilmiş olan saçları resme yapıştırıyorlar. Kartondan kesilen parçaların yapıştırma işlemi bitince Anne odadan çıkıyor ve Kerem’in vesikalık resmini getiriyor. Kesme yapıştırma etkinliği olarak yaptıkları çocuk resminin altına Kerem’in vesikalık resmini yapıştırıyorlar.

Kesme yapıştırma etkinliği bitince Anne yerdeki karton ve kağıtları toplarken Serhat koltuğa geçerek oturuyor. Serhat eline aldığı oyuncak araba ile tekrar yere Anne’nin yanına geliyor ve birlikte yerde duran oyuncak çantasının içerisinden plastik taşıtları ve şekilleri çıkarıyorlar. Oyuncak kepçe taşıtı ile şekilleri taşıma oyunu oynuyorlar. Serhat oyuncak çantasının içerisinden plastik fincanı çıkarıyor fincandan su içer gibi yapıp fincanı

bırakarak mutfağa gidiyor. Mutfaktan aldığı bir bardak suyu içerek odaya giriyor ve suyu Anne'ye veriyor. Anne sudan biraz içince Serhat tekrar Annedeki bardağı alıyor ve mutfağa götürüp odaya giriyor. Anne ile birlikte parmak oyunu oynuyorlar daha sonra Anne oyuncak çantasından iki tane resimli kitap çıkarıyor ve birlikte kitapların sayfalarını çevirerek resimlere bakıyorlar. Serhat oyuncak çantasını göstererek bir kitap daha istiyor ve Anne'nin çantadan çıkardığı başka bir kitaba daha bakıyorlar. Resimlerde topu görünce Serhat yerinden kalkarak topunu alıyor, biraz topu ile oynayıp tekrar oturuyor ve resimlere bakmaya devam ediyorlar.

Bir süre sonra Serhat yerden kalkarak koltuğa oturuyor. Anne de yerdeki kitapları alıp Serhat'ın yanına oturuyor ve resim bakmaya devam ediyorlar. Bir süre daha kitaplardaki resimlere baktıktan sonra Serhat ayağa kalkıyor ve ellerini havaya kaldırarak oynamaya başlıyor. Serhat'ın oyun oynadığını görünce Anne televizyondan müzik açıyor ve müzik çalarken dans etme müzik sustuğunda yere oturarak kurallı bir oyun oynuyorlar.

Serbest zaman etkinliği boyunca Serhat'ın çeşitli iletişimsel işlevleri sergilediği gözlemlenmiştir. Tablo 5'te bu iletişimsel işlevler ve görülme sıklıkları verilmiştir.

Tablo 5

Serbest Zaman Etkinliği Boyunca Sergilenen İletişimsel İşlevlerin Kullanım Sıklığı

İletişimsel İşlevler	Kullanım Sıklığı
Bilgiyi paylaşmak	128
Nesne istemek	24
Bilgi vermek	13
Hizmet vermek	10
Yaratıcılık	7
Protesto	6
Nesne vermek	4
Bilgi istemek	3
Bilgiyi reddetmek	3
Hizmet istemek	3
Hizmeti reddetmek	2
Çağırma	1

Tablo 5'te görüldüğü gibi serbest zaman etkinliği süresince Serhat en fazla bilgiyi paylaşmak iletişimsel işlevini sergilerken en az çağırma işlevini sergilemiştir. Bilgiyi paylaşma iletişimsel işlevini 128 defa, çağırma iletişimsel işlevini ise 1 defa göstermiştir. Aşağıda etkileşim boyunca sergilenen iletişimsel işlev türlerine örnekler verilmiştir.

Örnek 8: Bilgiyi Paylaşma (128)

Bağlam: Anne ve Serhat yere oturdular. Anne yanlarında duran oyuncak çantasından çıkardığı iki tane kitabı Serhat'ın önüne koydu. Serhat kitaplardan birinin kapağını açtı.

Sözel İfadeler

S: Bav.

A: Balık.

S: Bavva.

Sözel Olmayan İfadeler

S: Sol eliyle 1. kitabın kapağından tutuyor, sağ işaret parmağı ile kitabın sol sayfasındaki yayın evi amblemi olan balık resmini işaret ediyor.

A: Sol işaret parmağı ile S'nin işaret ettiği balık resmini gösteriyor.

S: Sağ eli ile 2. kitabı açtı. Kitabın kapağındaki aynı yayın evi amblemi olan balık resmini gösteriyor.

A: Aynısı mı? Balık ba aynısı.

A: Sol işaret parmağını S'nin gösterdiği balık resmine değiştirip diğer kitaptaki balık resmini de sol işaret parmağı ile gösteriyor.

Serhat “Bav” diyerek ve birinci kitaptaki yayınevi amblemi olan balık resmini göstererek amblemin balık olduğu bilgisini Annesi ile paylaşıyor. Anne “balık” diyerek ve Serhat’ın gösterdiği balık resmini göstererek Serhat’ın bilgi paylaşımını onaylıyor. Serhat “bavva” diyerek ve diğer kitaptaki yayınevi amblemi olan balık resmini göstererek bilgiyi paylaşma iletişimsel işlevine devam ediyor ve yayın evi amblemi olan resimlerin aynı ve balık resmi olduğu bilgisini Anne ile paylaşıyor. Anne “Aynısı mı? Balık ba aynısı” diyerek Serhat’ın bilgi paylaşımını onaylıyor.

Örnek 9: Çağırma (1)

Bağlam: Anne ve Serhat koltukta yan yana oturup kitaplara bakmaya başladılar. Serhat bir tane kitabı açıp resimleri göstermeye başladı. O sırada diğer odadan telefon sesi geldi. Anne sesi duyup kucagındaki kitapları Serhat’ın kucagina koyup ayağa kalktı. Arkası Serhat’a dönük olacak şekilde kapıya doğru yürümeye başladı.

Sözel İfadeler

S: Anne.

S: Anne.

A: Annem. Geliyorum ben oğlum.

Sözel Olmayan İfadeler

S: Sol eli ile kitabın sayfasını tutuyor. A'nın arkasından bakıyor.

S: A'nın arkasından bakıyor.

A: Kapıya doğru yürüdü ve dışarı çıktı.

Serhat kapıya doğru giden Annesine arkasından “Anne” diyerek sesleniyor. Anne'nin cevap vermemesi üzerine ifadesini yenileyerek tekrar “Anne” diyor. Serhat’ın Annesine “Anne” diyerek seslenmesi çağırma iletişimsel işlevine örnek oluşturur niteliktedir. Anne kapıya doğru yürürken “Annem. Geliyorum ben oğlum.” diyerek çağırma iletişimsel işlevini cevaplıyor.

Tablo 6’da temsili teyp olarak seçilen 2., 4. ve 6. gözlemlerde karşılaşılan çocuğun başlattığı iletişimsel işlevler ve kullanım sıklıkları verilmiştir.

Tablo 6

2., 4. ve 6. Gözlemler Süresince Gözlemlenen İletişimsel İşlevler ve Kullanım Sıklıkları

İletişimsel İşlevler	Gözlem	2. Gözlem	4. Gözlem	6. Gözlem
	No			
Çağırma		1	1	1
Bilgiyi Paylaşma		7	11	128
Bilgi İstemek		2	0	3
Nesne istemek		7	18	24
Hizmet istemek		0	0	3
Bilgi vermek		1	0	13
Nesne vermek		4	1	4
Hizmet vermek		8	8	10
Bilgiyi Reddetmek		0	0	3
Nesneyi reddetmek		3	0	0
Hizmeti reddetmek		3	2	2
Protesto		2	2	6
Alıştırma yapmak		1	0	0
Yaratıcılık		0	0	7

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmanın bulguları alanyazınla ilişkilendirilerek araştırma sorularına yanıt verecek şekilde tartışılmış ve sonuçlara ulaşılmıştır.

İşitme Kayıplı Çocuklara Sağlanan Dilsel Çevrenin Özellikleri

Çocukların dili ailelerinden ve evlerinde öğrendikleri bilinmektedir (Gallaway ve Young, 2003). Bu nedenle aile bireylerinin çocukla etkileşim şekilleri ve tutumları, çocuğun aldığı aile eğitiminin özellikleri ve günlük hayata yansımaları gibi çocuğa sağlanan dilsel çevrenin dil gelişimi üzerinde oldukça önemli olduğu kabul edilmektedir. Bu anlamda anne ve çocuğun aile eğitimlerinde öğrendiklerini destekler nitelikte dileme etkinlikleri yaptıkları, kitap baktıkları ve parmak oyunu oynadıkları görülmüştür. Dinleme etkinliklerine ilişkin anne ve çocuğun 6. gözlemlerde müzik çaldığında dans etme, müzik sustuğunda oturma kurallı bir oyun oynamışlardır. Bu oyun sırasında çocuğun müzik olmadığında oturarak anneye müziğin olmadığı bilgisini verdiği ve “bilgi vermek” iletişimsel işlevini sergilediği görülmüştür.

Çocuğa sağlanan dilsel çevrenin bir diğer bileşeni ise aile bireylerinin çocukla etkileşim şekilleri ve tutarlılıklarıdır. Bu çalışmada da aile bireylerinin tutarlı bir şekilde çocukla iletişimlerinde sözel dili kullandıkları ve çocuğunda sözel dili kullanması için model oldukları görülmüştür. Aile bireylerinin çocuğun sözel olmayan davranışları ile ifade ettiği iletişimsel işlevlerini anladıkları halde yanıtlayıcı olmayarak ve sözel dil ile ifadesi konusunda model olarak çocuğun sözel dil kullanımını desteklemeye çalıştıkları görülmüştür. Yine sözel dili desteklemenin gereği olarak çocuğun işitme cihazını düzenli olarak kullanması konusunda tutarlı ve kararlı oldukları görülmüştür.

Anne ve çocuk arasında geçen etkileşimlerde annenin ifadelerinde annenin özellikleri görülmüştür. Annenin özelliklerine ilişkin olarak annenin zaman zaman çocuğun dikkatini çekmek için abartılı vurgular yaptığı, sesini yüksek perdeden kullandığı görülmüştür. Yine annenin çocuğun dilini genişletirken dilini çocuğun seviyesine göre ayarladığı görülmüştür. Annenin günlük rutin etkileşimlere aktif katılarak çocuğa dili kullanması için fırsatlar sağladığı gözlemlenmiştir. Bu etkileşimlerde annenin çoğunlukla ortak ilgiyi sağlamasına ek olarak konuştuktan sonra susup çocukta cevap vermesini beklemesinin çocukta sıra alma davranışını destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

İşitme Kayıplı Çocuğun İletişimsel İşlevlerinin Doğal Dil Verisi ile Belirlenme Süreci

Yetişkin çocuk etkileşimlerinde çocuğa ait iletişimsel işlevlerin incelenmesi söz konusu olduğunda bütüncül bakış açısı oldukça önem kazanmaktadır. Durum çalışmalarının araştırmalara bütüncül bakış açısı sağlaması nedeniyle bu araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Araştırmaların çoğunda çocukların kullandıkları iletişimsel işlevler incelenirken salt gözleme dayalı videoteyp analizinin yapıldığı görülmektedir (Coggins ve diğ., 1987; Whetherby ve diğ., 1988). Buna karşın çocuklardaki iletişimsel işlevlerin kullanımı doğal etkileşimlerde ve bütüncül bakış açısıyla incelendiğinde daha doğru sonuçlar vermektedir. Çocukların doğal etkileşimlerde dillerini daha geniş ifade etmelerine bağlı olarak dil örneklerinin doğal etkileşimlerden alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir (Duchan, 1988; Roth ve Spekman, 1984b). Belirtilen nedenlerden dolayı bu çalışmada dil örnekleri doğal ve çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerden bütüncül bir bakış açısıyla elde edilmiştir. Araştırmada ilk olarak anne ile iki kez yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Daha sonra çeşitli bağlamlardaki doğal etkileşimler katılımcı gözlem tekniği kullanılarak video kamera ile kayıt edilmiştir. Bu video kayıtlarından bağlamların çeşitlenmesi ve etkileşimlerin doğal olması nedeniyle 2. gözlem (kahvaltı yapma), 4. gözlem (kabak tatlısı yapma) ve 6. gözlem (serbest oyun zamanı) video kayıtları temsili teyp olarak belirlenmiştir. Temsili teyplerde yer alan iletişimsel işlevler farklı araştırmacılar tarafından yapılan iletişimsel işlev sınıflamaları incelenerek araştırmanın verilerinden örneklerle oluşturulan tanımlara göre değerlendirilmiştir.

İşitme Kayıplı Çocuğun Belirli Bir Bağlamda Kullandığı İletişimsel İşlevler ve Gerçekleşme Şekilleri

İletişimsel işlevlerin çeşitlerinin ve ifade ediliş şekillerinin bağlama göre değişiklik gösterdiği bilinmektedir (Roth ve Spekman, 1984a). Bu araştırmada da elde edilen veriler çeşitli bağamlardan toplanmıştır. İkinci gözlem olan kahvaltı yapma etkileşiminde cumartesi günü anne, çocuk ve iki büyük kardeş evlerinde kahvaltı yapmışlar sonrasında anne ve çocuk makineye bulaşıkları yerleştirmişler ve yerleri süpürmüşlerdir. Bu etkileşimler sırasında çocuk en fazla nesne istemek (7) ve bilgiyi paylaşmak (7), en az ise bilgi vermek (1) ve alıştırmaya yapmak (1) iletişimsel işlevlerini sergilemiştir. Çocuğun kahvaltı yapma etkileşiminin doğası gereğince su ve süt istemek durumunda kalması nesne istemek işlevini çok kullanmasına sebep olmuştur. Bununla birlikte çocuğun bu etkileşimlerde bilgi vermesine ve alıştırmaya yapmasına gerek oluşturacak bir durumların az olması bu işlevleri az kullanmasına sebep olarak görülmektedir.

Dördüncü gözlem olan kabak tatlısı yapma etkileşiminde anne, çocuk ve bir kardeş birlikte kabakları tencereye dizip üzerlerine şeker ve kurum üzüm serpererek kabak tatlısı yapmışlardır. Bu etkileşim boyunca çocuğun en fazla nesne istemek (18), en az ise çağırmak (1) ve nesne vermek (1) iletişimsel işlevlerini sergilediği gözlemlenmiştir. Etkileşimde çocuğun sürekli olarak kabakların üzerine şeker ve kuru üzüm serpmek istemesi ancak annenin belirli aralıklarla kuru üzüm ve şeker serpmesine izin vermesi nedeniyle çocuğun çok fazla nesne istemek iletişimsel işlevini sergilediği düşünülmektedir. Buna karşılık olarak etkileşim boyunca çocuğun birine seslenmesini ve nesne vermesini gerektirecek bir durumun ve bir kez ortaya çıkması çağırmak ve nesne vermek işlevlerini bir kez sergilemesinin sebebi olarak düşünülmektedir.

Altıncı gözlem olan serbest zaman etkinliğinde anne ve Serhat birlikte önce kesme yapıştırma etkinliği sonra kitap bakma ve daha sonrada müzikli kurallı oyunlar oynamışlardır. Bu etkileşimler boyunca Serhat en fazla bilgiyi paylaşmak (128), en az ise çağırmak (1) iletişimsel işlevini sergilemiştir. Çocuğun daha önce defalarca baktığı bilinen kitaplardaki resimlere dair geçmiş bilgisinin olması bu etkileşimde bilgiyi paylaşmak iletişimsel işlevini çok kullanmasının sebebi olarak görülmektedir. Bununla birlikte etkileşimde çocuğun peşe peşe ve çok aynı olan iletişimsel işlevlerinin frekansı bir olarak kabul edilmiştir ve 128 olan bilgiyi paylaşmak iletişimsel işlevinin her birinde çocuk birbirinden farklı nesnelere hakkında bilgi paylaşmıştır. Etkileşimde çocuk çağırmak iletişimsel işlevini etkileşimin gerektirdiği ölçüde bir kez kullanmıştır.

Bütün bu bilgilerden hareketle çocuğun kullandığı iletişimsel işlev türlerinin ve kullanım sıklıklarının etkileşimin ve bağlamın özellikleriyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Çekirdek'te (1997) ilkökula hazırlık sınıfındaki 5 işitme engelli öğrenci ve 2 öğretmenin hayat bilgisi dersinde kullandıkları iletişimsel işlevleri incelediği araştırmasında öğrencilerin kullandıkları iletişimsel işlev türlerinin ve miktarlarının ders konularına bağlı olarak değiştiğini ortaya koyulmuştur. Yine Dore (1974) ile Coggins ve Carpenter (1981) annelerin çocuklarda reddetme davranışını ortaya çıkaracak bir duruma fırsat vermemelerine bağlı olarak çocukların reddetme iletişimsel işlevini az kullandıklarını belirtmişlerdir.

Roth ve Spekman (1984a) çocukların iletişimsel işlevlerini jestler, sesler, mimikler ve/veya sözcüklerle ifade ettiklerini bildirmişlerdir. Topbaş ve diğerleri (2002) bebeklikten yetişkinliğe doğru iletişimsel işlevlerin ifade ediliş biçiminin değiştiğini belirtmektedirler. Bu araştırmada da temsili teyp olarak belirlenen videolardan hareketle çocuğun dil gelişim seviyesine bağlı olarak iletişimsel işlevlerini sözel ve/veya sözel olmayan davranışları ile ifade ettiği görülmüştür. Çocuğun iletişimsel işlevlerini jest, mimik ve seslendirmeler ile zaman zaman da bu jest ve mimiklerine ek olarak bildiği tek sözcüklerini de ekleyerek ifade ettiği görülmüştür.

İşitme Kayıplı Çocuğa Sağlanan Dilsel Çevre ile Çocuğun İfade Ettiği İletişimsel İşlevler Arasındaki İlişki

Sosyal etkileşim kuramına göre erken dil yaşantısı, anne çocuk etkileşimi ve çocuğun kendisine yöneltilen dili anlaması dil edinimi için oldukça önemlidir (Easterbrooks ve Baker, 2002). Çocuğa sağlanan dilsel çevre; dilsel girdi ve ebeveyn davranışlarını içermektedir (Mouvet, Matthijs, Loots, Taverniers ve Van Herreweghe, 2013). Bu araştırmada da çocuğa yöneltilen dilin özellikleri incelendiğinde annenin dilinde annenin özelliklerini sergilediği görülmektedir. Annenin farklı tonlamalar kullanarak çocuğun dikkatini çektiği görülmektedir. Çocuğun

da annenin farklı tonlamalarını taklit ederek bu tonlamaları bilgiyi paylaşmak iletişimsel işlevi ile birlikte kullandığı görülmüştür. (Örneğin; oyuncak kepeceye dizdikleri şekillerin düştüğü bilgisini anne ile paylaşırken “aaaa!” demektir.) Buna ek olarak annenin çocukla iletişim kurarken tekrarlı olarak aynı sözcükleri kullandığı görülmüştür. Çocuğunda annenin kullandığı bu tekrarlı sözcükleri bilgi vermek amaçlı kullandığı görülmüştür. Ayrıca annenin dilini çocuğa göre ayarlaması ve basit ifadeler kullanması çocuğun iletişime aktif katılımını ve çeşitli iletişimsel işlevler sergilemesini sağlamaktadır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırmanın başlıca sınırlılığı araştırma verilerinin araştırmaya katılan ailenin programına uygun zamanlarda toplanmasıdır. Ancak bağlamın daha fazla çeşitlendirilmesi dil örneklerinin daha kapsamlı olmasına olanak sağlamaktadır. Araştırmanın verileri toplamda 3 hafta süre zaman aralığında toplanmıştır. Daha uzun süreli veri toplanmasına olanak sağlayan boylamsal çalışmalar ile iletişimsel işlevlerin ifade ediliş biçimi ile ilgili daha kapsamlı bilgiler sağlayabilmektedir. Bu araştırma çocuktaki işlevsel dilin değerlendirilmesine olanak sağlamakla birlikte uzun zaman alması nedeniyle hızlı bir programa yerleştirilmelerinin gerektiği durumlarda kullanılmaya uygun görülmemektedir. Aynı yaşlardaki işitme kayıplı çocuklar ile işiten çocukların çeşitli benzer bağlamlardan alınan dil verileri ile iletişimsel işlev kullanımlarını çeşit ve miktar açısından karşılaştırarak, aralarındaki benzerlikler ve farklılıkları inceleyecek bir araştırma önerilebilir. Yine iletişimsel işlev kullanımı ile ilgili olarak sağır anne sağır çocuk, sağır anne işiten çocuk, sağır anne koklear implantlı çocuk gibi çeşitli anne çocuk etkileşimleri incelenebilir.

Kaynaklar

- Bates, E. (1976). *Language and context the acquisition of pragmatics*. New York, NY: Academic Press.
- Beattie, R. G., & Kysela, G. M. (1995). A descriptive study of communicative intentions used by hearing teachers and preschool children with hearing losses. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 17(1), 32-41.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* [The developing child] (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Orjinal kitabın yayın tarihi 2007).
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorder*. New York, NY: Wiley.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Council for Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- Capone, N. C. (2010). Language assessment and intervention: A developmental approach. In B. B. Schulman & N. C. Capone (Eds.), *Language development foundations, processes and clinical applications* (pp. 1-33). Sudbury, MA Jones and Barlett Publishers.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss* (2nd ed.). San Diego: Plural Publishing.
- Coggins, T. E., & Carpenter, R. L. (1981). The communicative intention inventory: A system for observing and coding children's early intentional communication. *Applied Psycholinguistics*, 2(3), 235-251.
- Coggins, T. E., Olswang, L. B., & Guthrie, J. (1987). Assessing communicative intents in young children: Low structured observation elicitation tasks? *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 44-49.
- Cole, E. B. (1992). *Listening and talking a guide to promoting spoken language in young hearing-impaired children*. Washington, DC: Alexander Graham Bell Assn for Deaf.
- Coşkun, N. (1997). *Okul öncesi çağda işitme engelli çocuğu olan normal işiten bir annenin grup oyun esnasında kullandığı stratejilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Curtiss, S., Prutting, C. A., & Lowell, E. L. (1979). Pragmatic and semantic development in young children with impaired hearing. *Journal of Speech and Hearing Research*, 22(3), 534-552.
- Çekirdek, B. (1997). *İki öğretmen ile okul öncesi dört işitme engelli öğrencinin sınıf ortamında kullandıkları iletişim amaçlarının betimlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Day, P. S. (1986). Deaf children's expression of communicative intentions. *Journal of Communication Disorders*, 19(5), 367-385.
- Dore J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3(4), 343-351.
- Duchan, J. F. (1988). Assessing communication of hearing-impaired children: Influences from pragmatics. *Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology*, 21(Mono Suppl), 19-40.

- Duchan, J. F. (1988). Assessing communication of hearing-impaired children: Influences from pragmatics. *Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology*, 21(Mono Suppl), 19-40.
- Easterbrooks, S. R., & Baker, S. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Eken, N. T. (2008). *4;0-6;0 yaş aralığında iletişimsel amaç kullanımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden_elde_edilmiştir. (Tez No. 228151)
- Ertürk Mustul, E. (2015). *Çok ileri dereceli işitme kayıplı çocuğu olan işiten bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gall, J. G., Gall, M. D., & Borg, W. R. (1999). *Applying educational research a practical guide* (4th ed.). New York, NY: Longman.
- Galloway, C., & Young, A. (2003). Interaction at home and at school. In C. Galloway & A. Young (Eds.), *Deafness and education in the UK: Research perspectives* (pp. 21-34). London: Whurr.
- Girgin, C. (2003). İşitme engelli çocuklar için sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve işitme cihazları. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma, görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (ss. 75-96). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gleason, J. B. (2005). The development of language: An overview and a preview. In J. B. Gleason (Ed.), *The Development of Language* (pp. 1-39). Boston, MA: Pearson.
- McLaughlin, S. (2006). Introduction to language development (2nd ed.). New York, NY: Thomson Delmar Learning.
- McLean, J., & Snyder-McLean, L. (1999). *How children learn language*. San Diego, SD: Singular Publishing.
- Mouvet, K., Matthijs, L., Loots, G., Taverniers, M., & Van Herreweghe, M. (2013). The language development of a deaf child with a cochlear implant. *Language Sciences*, 35, 59-79.
- Owens, R. E. (2008). *Language development an introduction* (7th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Özyürek, A. (1997). İşiten bir anne ile birinci sınıfa devam eden işitme engelli çocuğunun doğal ev ortamında çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerinde konu değiştirmeleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Pence, K., & Justice, L. M. (2008). *Language development from theory to practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Pieterse, M., Treloar, R., & Cairns, S. (2014). Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı (4. baskı). (Y. Uzuner ve G. Kırcaali-İftar, Çev.). İstanbul: Daktylos Yayınevi. (Orjinal kitabın yayın tarihi 1989).
- Plapinger, D., & Kretschmer, R. R. (1991). The effect of context on the interactions between a normally-hearing mother and her hearing impaired child. *The Volta Review*, 93(2), 75-87.
- Roth, F. P., & Spekman, N. J. (1984a). Assessing the pragmatic abilities of children: Part 1. Organizational framework and assessment parameters. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49(1), 2-11.
- Roth, F. P., & Spekman, N. J. (1984b). Assessing the pragmatic abilities of children: Part 2. Guidelines, considerations, and specific evaluation procedures. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49(1), 12-17.

- Sachs, J. (1997). Communication development in infancy. In J. B. Gleason (Ed.), *The development of language* (pp. 40-69). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sanders, D. A. (1982). *Aural rehabilitation: A management model* (2nd ed.). New Jersey, NJ: Prentice-Hall.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language literacy development in children who are deaf* (2nd ed). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Schirmer, B. R. (2001). Psychological, social, and educational dimensions of deafness. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Topbaş, S. (2003). İletişim, dil, konuşma: Temel kavramlar. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* içinde (ss. 1-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Topbaş, S. (2006). Dilin bileşenleri. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (ss. 21-31). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S., Maviş, İ., & Erbaş, D. (2002). *Sözel iletişim geriliği gözlenen ve gözlenmeyen 0-3 yaş çocuklarının erken iletişim amaçlarının işlevsel-iletişim yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tough, J. (1981). *Talk for teaching and learning* (2nd ed). London: Ward Lock Educational.
- Tüfekçioğlu, U. (1989). *Farklı iki eğitim ortamında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma, görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (ss. 1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Uzuner, Y. (1999). *Okul öncesi çağıdaki iki işitme engelli çocuk ve onların normal işiten annelerinin çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerinde gerçekleşen iletişim bozukluklarını düzeltmek için annelerin uyguladıkları stratejilerin karşılaştırılması*. Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi. Proje No: 980504
- Uzuner, Y. (2003a). Pragmatik gelişim. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* içinde (ss. 145-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Uzuner, Y. (2003b). İşitme engelli çocuklarda erken dil gelişimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma, görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (ss. 97-118). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Wetherby, A. M., Cain, D. H., Yonclas, D. G., Walker, V. G. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech and Hearing Research*, 31(2), 240-252.
- Wetherby, A. M., & Rodriguez, G. P. (1992). Measurement of communicative intentions in normally developing children during structured and unstructured contexts. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35(1), 130-138.
- Wetherby, A. M., Yonclas, D. G., & Bryan, A. A. (1989). Communicative profiles of preschool children with handicaps: Implications for early identification. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(2), 148-158.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Yont, K. M., Snow, C. E., & Vernon-Feagans, L. (2003). The role of context in mother– child interactions: An analysis of communicative intents expressed during toy play and book reading with 12-month-olds. *Journal of Pragmatics*, 35(3), 435–54.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 3, Page No: 355-381

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.331086

RESEARCH

Received Date: 01.12.16


Accepted Date: 14.07.17

OnlineFirst: 27.07.17

A Study on the Communicative Functions Used in Various Contexts by a Child with Hearing Loss*

Esra Genç **
Anadolu University

Yıldız Uzuner ***
Anadolu University

Tamer Genç ****
Anadolu University

Abstract

This case study aimed to examine the communicative functions in various contexts of a child with hearing loss. The data were collected via various data collection techniques. The collected data were analyzed either inductively or descriptively. Additionally, the master tape was developed paying attention to the diversification of the context and spontaneity of the interactions. The master tape was analyzed descriptively utilizing the control list of communicative function definitions which were derived from this research. As a result of the analysis, it has been found that the child exhibits 14 different communicative functions. The findings of the research showed that the child exhibited communicative functions similar to that of a child without a hearing loss in a variety of natural contexts, and he used communicative functions in verbal and/or nonverbal forms, a finding which is consistent with previous research studies. The results of the research were discussed on the basis of the literature and it was concluded that the type of communicative function used and the frequency of use were related to the nature of the context and interaction. It is considered that the research will guide the related research and children with hearing loss, their families, and teachers in the use of communicative functions.

Keywords: Children with hearing loss, mother-child interaction, communicative function.

Recommended Citation

Genç, E., Uzuner, Y., & Genç, T. (2017). A study on the communicative functions used in various contexts by a child with hearing loss. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(3), 355-381. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.331086

*This study was produced from the master's thesis of the first author by the consultancy of Prof. Dr. Yıldız Uzuner. A part of the study was presented at the 4th International Pre-School Education Congress organized by Hacettepe University.

****Corresponding Author:** Research Assistant, e-mail: esrakazan@anadolu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-9229-1452>

***Prof. Dr., e-mail: yuzuner@anadolu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-6477-2593>

****Research Assistant, e-mail: tamergenc@anadolu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-5580-280X>

The communicative function is defined as the transfer of what an individual wants to another person by using the language or by making an action (Schirmer, 2000). While children express their communicative functions using their gestures and mimics in the prelinguistic period, they use words besides their gestures and mimics as they begin to use words and sentences (Dore, 1974).

Many studies of communicative functions seem to depend only on observation and videotape analysis and do not provide a holistic view of the child and the linguistic environment they are in (e.g., Beattie and Kysela, 1995, Coggins et al., 1987). On the other hand, the research studies which are designed as case studies and examine the natural interaction of children with hearing loss with their mothers and adults, provide holistic views based on collected data and it is observed that children with hearing loss are active participants and responders (e.g., Plapinger and Kretschmer, 1991; Uzuner, 1999). For these reasons, it is important to conduct case studies that provide a holistic view when examining the use of the communicative function in the interactions between children with hearing loss and adults. In addition, very few research studies on communicative functions have been conducted in our country (Çekirdek, 1997; Eken, 2008; Topbaş et al., 2002). In the light of this information, the purpose of this research is to examine the communicative functions of a child with hearing loss in various contexts.

Method

Özdemir Family consists of parents and three children. The focused child Serhat, the youngest child of the family, was born with hearing loss due to lack of oxygen during delivery. Serhat, who was two years old during the research, was diagnosed when he was 18 months old. He was given hearing apparatus when he was 19 months old.

The data of the study were collected in the apartment of the Özdemir family. The data were collected via various data collection techniques. The obtained data were analyzed descriptively and inductively. A microanalysis of videotape recordings has been required to examine the communicative functions of the child with the hearing loss in a particular context (Shultz et al., 1982).

Results

The findings of the research showed that the child with hearing loss uses various communicative functions in various natural contexts. It has shown that the child exhibits these communicative functions with verbal and/or nonverbal behaviors. Throughout the interactions, it has been seen that the child exhibits various communicative functions such as calling, sharing knowledge, asking for information, asking for objects, asking for services, giving information, giving objects, giving services, etc.

The type and frequency of use of communicative functions used by the child differ according to the activities. During the breakfast, the child displayed the function of giving service (8) the most, and calling (1), giving information (1) and exercising (1) functions the least. The child displayed, during the activity of preparing the Pumpkin Dessert, the communicative functions of asking for objects (18) the most, and giving objects (1) and calling (1) the least. During the free time activity, the child displayed the function of sharing information (128) the most and calling (1) the least.

Discussion

Considering the characteristics of the linguistic environment provided to the child with hearing loss, it has been observed that the mother and the child perform listening activities in daily life in accordance with the listening activities they have learned in family education. In the interactions, it has been seen that the mother and siblings have expanded the child's language and tried to support the use of verbal language. When the interaction between the mother and the child is examined, it is seen that the mother exhibits in some of her expressions the characteristics of motherese in the sense that the mother sometimes exaggerates and emphasizes her voice to attract the attention of the child. However, it has been observed that the mother is expanding the child's language, naturally

adjusting her language to the child's level, and actively participating in these daily routine interactions and giving the child the opportunity to use the language.

With regard to the communicative functions that the child with hearing loss uses in a particular context and the way the functions occur; it has been observed during the 2nd, 4th, and 6th observations identified as representative tapes that the child expresses his communicative functions using gestures, mimics, and voices depending on the level of language development. It has also been observed that he has single words and he uses gestures and mimics to express his communicative functions in addition to these single words. It is shown that the type and number of communicative functions used during interactions changed in accordance with interaction. This change is thought to be directly related to the characteristics of the context and its interaction. It is seen that the child uses communicative functions in the extent and kind that the interaction requires.

When we look at the relationship between the linguistic environment provided to the child with hearing loss and the communicative functions expressed by the child, it is seen that the mother showed the characteristics of motherese in the language she used in communication with the child. The child who imitates by learning the different intonation of the mother uses the intonation of her voice with her communicative function to share the knowledge as her mother does. It is also thought that the child uses these expressions to give information during the daily routines of playing games because the mother repeatedly uses the same words while talking to the child. Similarly, the mother's adjustment of her language according to the child and the game, and her use of simple expressions, allows the child to participate more actively in communication and thus exhibit various functions.

Ekler

Ek A. Araştırma İçin Oluşturulan Söz Öncesi Dönem İletişimsel İşlevler Tanımlamaları

İletişimsel İşlevler	Tanım/Örnek
Selamlamak	Çocuk tanıdık bir kişi gördüğünde onu selamlamak için sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler.
Vedalaşmak	Çocuk birisinden ayrılırken veda etmek için sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler. Örnek: Çocuk babasından ayrılırken el sallar.
Bilgiyi paylaşmak	Çocuk bir durum, olay veya nesne hakkında bir şeyler anlatmak için sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler. Örnek: Çocuk süt içmek için bardağı eline aldığı anda bardağı hızlıca geri bırakıp parmaklarını açarak annesine bakar ve sesler çıkarır.
Nesne vermek	Çocuk bir nesneyi başkasına sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler. Örnek: Çocuk, kahvaltı yaparken ekmeğinden ısırıp ekmeğini abisine ısırtması için uzatır ve “al” demek olduğunu bildiğiniz sesler çıkarır.
Hizmet vermek	Çocuk başkası için yaptığı işlemin bir parçası olarak sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler. Örnek: Çocuk bulaşık makinesine bardakları yerleştirir.
Nesne isteme	Çocuk bir nesneyi elde etmek için sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler. Örnek: Çocuk su şişesine bakar sonra abisinin koluna dokunup şişeyi gösterir ve “istiyorum” anlamına geldiğini bildiğiniz sesler çıkarır.
Hizmet isteme	Çocuk kendisi için bir şey yapmanızı ister ve bu isteğini ifade ederken sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler. Örnek: Çocuk televizyonu açması için annenin elini tutup televizyona doğru çekiştirir ve televizyona bakar.
Nesneleri reddetme	Çocuk kendisine sunulan bir nesneyi istemediğini bildirmek için sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler. Örnek: Annesi peynirleri göstererek yemesini istediğinde çocuk omuz silker.
Hizmetleri reddetme	Çocuk kendisine verilen hizmeti istemediğini bildirmek için sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler. Örnek: Annesi çocuğun kaşığı bardaktan çıkarıp tabağa koyduğunda çocuk kaşığı tekrar alıp “hayır” anlamına geldiğini bildiğiniz sesler çıkarır.
Bilgiyi reddetme	Çocuk verilen bir bilginin yanlış olduğunu veya o bilgiye katılmadığını sözel ve/veya sözel olmayan davranış* ile gösterir. Örnek: Anne kitaptaki oyuncak araba resmini gösterip araba dediğinde çocuk başını olumsuz bir şekilde sallar.
Yaratıcılık	Çocuk oyun oynarken, şarkı dinlerken sesleri dilin bir parçası olarak kullanır. Örnek: Çocuk anne ile oynadıkları parmak oyunu boyunca şarkıya eşlik eder gibi sesler çıkarır.
Alıştırma yapmak	Çocuk, kendi kendine bir şeylerle oynarken bildiği seslerle alıştırma yapar.
Kendine ilgi çekme	Çocuk annenin ilgisini kendisine çekmek için sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler. Örnek: Çocuk annenin dikkatini çekmek için anneye dokunur ve/veya yüksek sesle seslendirmeler yapar.
Protesto/itiraz	Çocuk istemediği bir durum meydana geldiğinde sözel ve/veya sözel olmayan davranışları* ile tepki gösterir. Örnek: Anne çocuğun kuru üzüm almasına izin vermediğinde çocuk kızgınlık belirttiğini bildiğiniz sesler çıkarır.

*Sözel ve/veya Sözel Olmayan Davranış: Ses, jest, mimik, vücut duruşu ve bakıştan biri veya bir kaçının birlikte kullanılmasıdır.

Sözel Davranış: Söz öncesi dönem çocukları için sözel davranış çocuğun çıkardığı sesler olarak kabul edilmektedir.

Sözel Olmayan Davranış: Jest, mimik, vücut duruşu, bakıştan birinin veya bir kaçının kullanılmasıdır.

Ek B. Araştırma İçin Oluşturulan Tek Sözcük Dönemi İletişimsel İşlevler Tanımlamaları

İletişimsel İşlevler	Tanım /Örnek
Selamlamak	Çocuk tanıdık bir kişi gördüğünde onu selamlamak için sözcük kullanır. Örnek: Çocuk abisini gördüğünde “abi” der.
Vedalaşmak	Çocuk birisinden ayrılırken veda etmek için sözcük kullanır. Örnek: Çocuk babasından ayrılırken “bay bay” der.
Bilgi İsteme	Çocuk bir durum, olay veya nesne hakkında kendisine bilgi vermenizi istemek için sözcük kullanır. Örnek: Çocuk elektrik süpürgesinin kırık yerini gösterip “Naptın?” der.
Bilgi Verme	Çocuk bir durumu veya bir olayı anlatmak için sözcük kullanır. Örnek: Çocuk araba sesi duyduğu zaman “baba” der.
Nesne Vermek	Çocuk bir nesneyi başkasına verirken sözcük kullanır. Örnek: Çocuk, kahvaltı yaparken ekmeğinden ısırıp ekmeğini abisine ısırması için uzatır ve “al” der.
Hizmet Vermek	Çocuk başkası için yaptığı işlemin bir parçası olarak sözcük kullanır. Örnek: Çocuk anne ile birlikte kuzu resmi üzerinde kesme yapıştırma etkinliği yaparken pamuk getirip “kuzu” der.
Nesne İsteme	Çocuk bir nesneyi elde etmek için sözcük kullanır. Örnek: Çocuk su şişesine bakar sonra abisinin koluna dokunup şişeyi gösterir ve “su” der.
Hizmet İsteme	Çocuk kendisi için bir şey yapmanızı ister ve bu isteğini ifade ederken sözcük kullanır. Örnek: Çocuk ayakkabılarını giydirmesi için anneye getirip “park” der.
Nesneleri Reddetme	Çocuk kendisine sunulan bir nesneyi istemediğini bildirmek için sözcük kullanır. Örnek: Annesi peynirleri göstererek yemesini istediğinde çocuk “hayır” der.
Hizmetleri Reddetme	Çocuk kendisine verilen hizmeti istemediğini bildirmek için sözcük kullanır. Örnek: Annesi çocuğun kaşığını bardaktan çıkarıp tabağa koyduğunda çocuk kaşığı tekrar alıp “hayır” der.
Bilgiyi Reddetme	Çocuk verilen bir bilginin yanlış olduğunu veya o bilgiye katılmadığını jest mimik, seslendirme veya sözcük kullanarak bildirir. Örnek: Anne kitaptaki oyuncak araba resmini gösterip araba dediğinde çocuk “uçak” der.
Yaratıcılık	Çocuk oyun oynarken, şarkı dinlerken sözcükleri dilin bir parçası olarak kullanır. Örnek: Çocuk anne ile oynadıkları parmak oyunu boyunca şarkıya “baba baba..” diyerek eşlik eder.
Alıştırma Yapmak	Çocuk, kendi kendine bir şeylerle oynarken bildiği sözcüklerle alıştırma yapar.
Kendine İlgi Çekme	Çocuk annenin ilgisini kendisine çekmek için sözcük kullanır. Örnek: Çocuk annenin dikkatini çekmek için anneye dokunur ve “anne” der.
Protesto/İtiraz	Çocuk istemediği bir durum meydana geldiğinde tepki gösterir. Örnek: Anne çocuğun oyuncuğunu aldığı anda çocuk kızgın bir şekilde “hayır” der.
Çağırma	Çocuk annesine seslenirken sözcük kullanır. Örnek: Çocuk annesine yüksek sesle “anne” der.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 3, Sayfa No: 383-400

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.286786

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 20.01.17

Kabul Tarihi: 25.07.17

Erken Görünüm: 01.08.17

Özel Gereksinimli 3-6 Yaş Çocukların Ebeveynlerinin Stres Düzeyleri ile Rollerindeki İlişki*

Tülay İlhan 

Hacettepe Üniversitesi

Öz

Özel gereksinimli olsun ya da olmasın tüm çocukların gelişim ve eğitimi üzerinde ebeveyn rollerinin niteliği önemli bir etkiye sahiptir. Ancak, özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak ebeveynlerin daha fazla stres yaşamasına yol açabilmektedir. Bu durum da özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin uygun ve destekleyici ebeveyn rollerini yerine getirmelerini engelleyebilmektedir. Özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin stres kaynaklarını gidermek için öncelikle strese neden olan faktörleri açıklamak gerekmektedir. Bu sayede söz konusu ebeveynlerin etkili ebeveynlik rollerini göstermelerini engelleyen stres kaynakları giderilebilir. Bu çalışmanın amacı, 3-6 yaş aralığında özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin yaşadığı stres ile ebeveyn rollerindeki ilişkiyi açıklamak ve bu ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemektir. Özel gereksinimli çocuğa sahip 48 ebeveynin katıldığı çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel model kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ) ve Aile Değerlendirme Ölçeği'nin (ADÖ) alt ölçeği olan Roller Ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonucunda ebeveynlerin stres düzeyleri ile ebeveyn rollerinde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulguların ışığında ebeveyn stresinin olası nedenleri tartışılarak ebeveyn stresini azaltmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi dönem, özel gereksinimli çocuklar, ebeveyn stresi, ebeveyn rolleri.

Önerilen Atıf Şekli

İlhan, T. (2017). Özel Gereksinimli 3-6 yaş çocuklarının ebeveynlerinin stres düzeyleri ile rollerindeki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 383-400. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.286786

*Hacettepe Üniversitesi'nde Yrd. Doç. Dr. Nihan Demirkasimoğlu tarafından yürütülen EYP 666 Kaynak Tarama ve Rapor Yazma dersi dönem sonu ödevi için hazırlanan çalışmanın geliştirilmiş halidir.

***Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., E-posta: tulay.ilhann@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-6735-7501>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Sıfır-altı yaş aralığındaki çocukların bulunduğu okul öncesi dönem, çocukların en hızlı geliştiği yaşam dönemi olarak kabul edilmektedir. Bu dönem çocukların gelişmelerinin temelini oluşturan davranışları ve dil, sosyal, zihinsel ve motor becerileri edinmeleri açısından kritik bir dönemdir. Söz konusu nedenle 0-6 yaş aralığındaki çocukların çevreleriyle etkileşimde bulunmaları, yeterli bakım ve eğitimi almaları gelişimleri açısından oldukça önemlidir (Morkoç ve Acar, 2014). Okul öncesi dönemdeki çocuklar fiziksel, dil, sosyal, duygusal ve bilişsel gibi gelişimsel alanlarındaki bireysel farklılıkları nedeniyle çeşitli özellikler sergileyebilmektedirler (Dönmez, 2010). Özel gereksinimli olmak, bireysel farklılıkları etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Gelişimsel alanlarda gecikme gösteren özel gereksinimli çocukların özel eğitim hizmetleri aracılığıyla desteklenmeleri gerekmektedir. Aile ve sosyal çevre çocuğun gelişimindeki en önemli faktörler olarak kabul edildiğinden (Bronfenbrenner, 1979), erken müdahale ve okul öncesi dönemde özel eğitim hizmetlerinin aile merkezli olarak yürütülmesi gerekmektedir (Diken, 2009). Ancak, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılmalarını ve ebeveyn rollerini sergilemelerini olumsuz etkileyen; özel gereksinimli bir çocuğu yetiştirme ve onun eğitimine katılma konusunda yeterli bilgiye sahip olmama ve bu konuda kendilerine güvenmeme gibi faktörler bulunmaktadır (Thatcher, 2012). Ebeveyn stresi bu faktörler ile ilişkili olup etkili ebeveyn rollerinin yerine getirilebilmesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Ebeveyn Stresi

Stres, "bireyin fiziki ve sosyal çevredeki uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayret" olarak tanımlanmıştır (Güçlü, 2001). Çevremizdeki değişikliklere uyum sağlamak zorunda olduğumuzda ortaya çıkan bir durum olan stres, hayatın kaçınılmaz yönlerinden birisi olup insanları farklı şekillerde etkilemektedir (Dardas ve Ahmad, 2014). Bu etkiler yorgunluk, gerginlik, endişe duyma, uykusuzluk, duygusal dengesizlik, aşırı alkol ve sigara kullanımı şeklinde sıralanmaktadır (Güçlü, 2001). Stresin nedenleri incelendiğinde; bir durumu öngörememe, seçim şansının olmaması, kendine çok fazla yüklenme gibi faktörlerin öne çıktığı görülmektedir. Stresle başa çıkamama ve stresin devam etmesi; öfke, depresyon vb. olumsuz durumlara dönüşebilir ya da kişinin fiziksel sağlığını olumsuz etkileyebilir (Giovagnoli ve diğ., 2015).

Bireyler için stres oluşturabilecek durumlardan biri de ebeveyn olmaktır. Ebeveyn olmak, çiftlerin yaşam şeklini ve aile içi rolleri değiştirdiğinden uyum sağlanması gereken yeni ve zorlayıcı bir durumdur. Bu yeni duruma uyum sağlamak ebeveynler için yıpratıcı ve psikolojik olarak yorucu olabilir (Selimoğlu, Özdemir, Töret ve Özkubat, 2013).

Ebeveyn stresi, anne-babalığın gerekliliklerine karşı verilen olumsuz bir psikolojik tepki olarak tanımlanmaktadır (Dardas ve Ahmad, 2014). Abidin'e göre (1995) ebeveyn stresi çocuk, ebeveyn ve ebeveyn-çocuk iletişimi olmak üzere üç temel faktörün birleşiminden kaynaklanmaktadır (Akt., Dardas ve Ahmad, 2014). Çocuk faktörü çocuğun gelişim özellikleri ile ilgilidir. Ebeveyn faktörü eş ilişkisi ve ebeveyn sağlığı gibi ebeveynlerin özel yaşamı ile ilgili değişkenlerdir. Ebeveyn-çocuk iletişimi faktörü ise ebeveyn rollerinin yerine getirilmesi ve ebeveyn rolüne bağlanma gibi çocukla iletişimi etkileyen faktörlerden oluşmaktadır (Abidin, 2012). Ebeveyn stresi belirli bir düzeye kadar normal ve faydalı olarak görülse de yüksek düzeyde stres yaşanmasının; aile üyeleri ile ilişkilerin bozulması (O'Brien, Asay ve McCluskey-Fawcett, 1999), çocuğa karşı daha kontrolcü ve otoriter tutum benimseme (Belsky, Woodworth, Crnic, 1996) ve depresyon, aksiyete gibi olumsuz sonuçlara yol açtığı bilinmektedir (Woods, 2011). Özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin yüksek düzeyde stres yaşadıklarını gösteren araştırmalar (Bahar, Bahar, Savaş ve Parlar, 2009; Johnston ve diğ., 2003; Küçükler, 2001) olduğu gibi, özel gereksinimli olan ve olmayan çocuğa sahip ebeveynlerin stres düzeyleri arasında fark olmadığını ileri süren araştırmalar da bulunmaktadır (Duygun ve Sezgin, 2003). Al-Gamal ve Long'a (2013) göre de özel gereksinimli çocukların ebeveynleri diğer yetişkinlere oranla daha fazla stres ve depresyon belirtisi gösterdikleri için fiziksel ve ruhsal sorunları daha fazla yaşamaktadırlar. Ayrıca, annelerin babalara oranla daha fazla ebeveyn stresi yaşadığı ileri sürülmektedir (Kaner, 2002). Duygun ve Sezgin'in (2003) araştırmasına göre, zihinsel engelli çocukların anneleri ile normal gelişim gösteren çocukların annelerinin stres belirtileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak ebeveynleri endişelendirebilmektedir. Farklı gelişim özelliklerine sahip çocuklarının bakım ve eğitim gibi gereksinimlerini karşılama konusunda kaygı duyan ebeveynler için bu süreç zorlayıcı olabilmektedir (Ersoy ve Çürük, 2009). Bu ebeveynlerin daha fazla stres yaşamalarına yol açan çeşitli faktörler bulunmaktadır (Dardas ve Ahmad, 2014; Kaner, 2002; Küçükler, 2001). Çocukla ilgili sorumlulukların fazla olması, tedavi ve eğitim hizmetlerinin yetersizliği, çocuğun geleceğiyle ilgili endişeler ve ailenin karşılaştığı olumsuz tutumlar bu faktörlerden sadece bazılarıdır (Küçükler, 2001). Yaşadıkları maddi zorluklar da daha fazla olmaktadır (Küçükler, 2001; Wilmhurst ve Brue, 2005). Bunların yanı sıra, ebeveynler için en önemli stres kaynağının gelişimsel yetersizliğe sahip olan bir çocuğu yetiştirmek olduğu belirtilmektedir (Dardas ve Ahmad, 2014). Ayrıca, bu ebeveynler çocuklarının yaşam boyu bakıma gereksinim duymaları ve davranış bozuklukları göstermelerinden dolayı daha fazla güçlükle karşılaşmaktadır (Kaner, 2002). Byrne, Hurley, Daly ve Cunningham'a (2010) göre ise, özel gereksinimli çocuklarının bakımına harcadıkları zaman ebeveynlerin fiziksel ve ruhsal sağlığına zarar vermektedir. Anne ve baba arasındaki anlaşmazlık ve ebeveynlerin iş yaşamıyla ilgili sorunlar da stres yaşamalarına yol açmaktadır (Wilmhurst ve Brue, 2005).

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadığı stres çocuğun yaşı, çocuğun yetersizlik durumu ve bu durumun ebeveynler tarafından nasıl algılandığı gibi değişkenlerden de etkilenmektedir. Rivard, Terroux, Parent-Boursier ve Mercier (2014), özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin yaşadığı stres düzeyi ile çocuğun yaşı arasında bir ilişki olduğunu ve okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin daha ileri yaşlardaki çocukların ebeveynlerine oranla daha fazla stres yaşadıklarını savunmaktadır. Bu farklılık, küçük yaşlardaki özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının özel gereksinimini kısa süre önce öğrenmeleri, çocuğun engel durumu hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları ve çocuğun bakım ihtiyaçlarını karşılamada zorluk yaşamalarından kaynaklanmaktadır (Beckman, 1983).

Araştırmalara göre, ebeveyn stresini etkileyen bir diğer faktör, anne-babaların çocuklarının engel durumunu nasıl algıladıklarıdır (Akkök, Aşkar ve Karancı, 1992). Ebeveynlerin, çocuklarının engelini açıklayamadıkları, kontrol edemedikleri ve kalıcı olarak betimledikleri durumlarda, stres düzeylerinin normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür (Dönmez, 2010). Çocuklarının özel gereksinimlerini anlamaları, ebeveynlerin stresle baş edebilmeleri için oldukça önemlidir. Çünkü bu sayede ebeveynler çocuklarıyla ilgili daha gerçekçi beklentiler oluşturup onların eğitimi üzerinde daha fazla kontrole sahip olurlar ve problemleri daha etkin bir şekilde yönetirler (Wilmhurst ve Brue, 2005). Bu durum da çocuğunun geleceğini öngörememekten kaynaklı olarak ebeveynlerin yaşadıkları stresi azaltabilir. Ebeveynlerin çocuklarının engel durumunu anlamalarının yanı sıra, çocuğun engel türü ve derecesinin ve anne ve babaya bağımlılık düzeyinin de ebeveyn stresini etkilediği ileri sürülmektedir (Dönmez, 2010).

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadığı stresi etkileyen diğer değişken ise ebeveyn katılımıdır. Tüm çocukların olduğu gibi özel gereksinimli çocukların eğitiminde de ebeveyn katılımı oldukça önemlidir. Ebeveyn katılımı, ebeveynlere yeni bilgi ve anlayış kazandıran, çocukları ile ilişkilerini güçlendirmeye yardım eden eğitim deneyimlerini içerir (Getswicki, 2004; Akt., Özeke Kocabaş, 2006). Ebeveyn katılımı etkinlikleri, ebeveynlerin sürece hazırlanmalarını destekleyerek daha az kaygı ve stres yaşamalarını sağlamaktadır (Akmeşe ve Kayhan, 2014). Ebeveyn katılımı, sadece ebeveynler için değil çocuklar için de oldukça önemlidir. Çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynayan ebeveyn katılımının (Harris, 2009), çocukların benlik algılarının, akademik başarılarının ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin gelişmesine katkıda bulunduğu bilinmektedir (Ataman, 2005). Ayrıca hem ebeveynlerin hem de çocukların yaşadıkları olumsuzlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmakta ve aile ortamını güçlendirmektedir (Akmeşe ve Kayhan, 2014).

Ebeveyn Rollerini

Çocuğun ilk sosyal deneyimlerini edindiği yer olan aile, çocukların gelişiminde yol gösterici ve kuralları öğretici rol oynamaktadır. Çocuğun doğru ve yanlış davranışları öğrenmesinde, davranışlarını kontrol etmesinde ve cinsel kimliğini kazanmasında ailenin rolü oldukça önemlidir (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], 2007). 'Bu nedenle çocuk yetiştirme faaliyetleri, anne ve babaların sahip

oldukları role göre değişim gösterebilmektedir' (Bornstein, Hahn, Suwalsky ve Harneys, 2003; MacPhee, Benson ve Bullock, 1986).

Çocukların içinde buldukları çevrenin temel öğeleri olan ebeveynler, çocuklarının büyüme ve gelişme süreçlerinde en önemli desteği veren kişiler olmaları nedeniyle büyük bir öneme sahiptirler. Normal gelişim gösteren çocukların anne babaları, ebeveynlik rollerini uygulamada fazla zorlanmazlar çünkü çevrelerinde gözlemleyebildikleri, kendileri gibi normal gelişim gösteren çocuğa sahip birçok ebeveyn vardır. Fakat özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin rolleri diğer ebeveyn rollerine göre farklılık gösterir (Aydoğan-Akını ve Darıca, 2000). Bu durumda ebeveynlerin; çocuklarına nasıl bakım verecekleri, onlarla nasıl iletişim kuracakları ve onların gelişim ve eğitimini nasıl destekleyecekleri gibi kendilerinden beklenen ebeveynlik rollerinde karmaşa yaşadıkları düşünülmektedir. Ebeveynlerin kendilerinden beklenen ebeveyn rollerini gerçekleştirebilmeleri için öncelikle bu sürece uyum sağlamaları gerektiği söylenebilir. Bu uyum süreci sonunda, ebeveynlerin çocuklarının engelini kabullenip, onların gelişimi ve eğitimi için gerekli desteği sağlamaları beklenmektedir (Ergin, Eryılmaz, Pekuslu ve Kayacı, 2007). Fakat bu uyum sürecinde ebeveynlerin desteğe ihtiyacı vardır. Ebeveynlere ihtiyaçları olan bilgi ve destek programları sağlanmalı, gerekli yasal düzenlemeler yapılmalı ve maddi-manevi yardımlarla bulunulmalıdır (Ergin ve diğ., 2007). Gerekli yardımlar sağlanırken ebeveynleri etkileyen ebeveyn stresi, duyguları, yaşantıları gibi diğer faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Ebeveyn Roller ve Stresi İlişkisi

Ebeveyn rollerinin niteliği özel gereksinimli olan veya olmayan tüm çocukların gelişimi ve eğitimi açısından önemli bir etkidir. Dyson (1993) tarafından yapılan araştırmada, özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin ebeveyn rollerine ilişkin stres düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Akt., Suksy, Dumciene ve Lapenine, 2015). Bununla birlikte, araştırmalara göre özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin yaşadığı stres durumunun, ebeveynlik rollerini yerine getirmelerini engellediği görülmektedir. Stres, aile içi ilişkileri olumsuz etkilediği için ebeveyn rollerinin gerçekleştirilmesi de güç hale gelmektedir (Ben, Akiva, Arel ve Roeser, 2012). Reio ve Farines'e (2011) göre de özel gereksinimli çocukların ebeveynleri, çocuklarının geleceği hakkında yoğun stres yaşamaktadır. Bu nedenle çocuklarının eğitiminde üzerlerine düşen rolleri yerine getirmeleri durumunda stres düzeyleri azalmakta ve ebeveynlik rollerine ilişkin özgüvenleri artmaktadır (Akt., Suksy ve diğerleri, 2015).

Alanyazında, özel gereksinimli çocukların ebeveyn stresini çeşitli değişkenler açısından inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Bahar ve diğ., 2009; Dönmez, 2010; Dyson, 1993; Reio ve Farines, 2011, Akt., Suksy ve diğerleri, 2015; Küçüker, 2001). Fakat alanyazında doğrudan, özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin, ebeveyn stresi ile ebeveyn rolleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, ebeveyn stresi ile ebeveyn rolleri arasındaki ilişkiyi araştırmak; ebeveyn stresinin, etkili ebeveynlik rollerinin yerine getirilmesine engel olup olmadığını ve ebeveyn stres düzeyini etkileyebilecek değişkenleri belirlemenin alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada 3-6 yaş arası özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerde, ebeveyn stresi ve ebeveyn rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 3-6 yaş arası özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerde, ebeveyn stresi ve ebeveyn rolleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ebeveyn stresi, anne ya da baba olma durumu, ebeveynin çalışma durumu ile medeni durumu, çocuğun yaşı, cinsiyeti, engel türü ve engel nedeni gibi değişkenler bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmada incelenmek istenen asıl değişken ebeveyn stresi olduğu için ebeveyn rolleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmamıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel model kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini inceleyen ilişkisel model (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016), bu araştırmada özel gereksinimli 3-6 yaş çocuklarının ebeveynlerinin stres düzeyleri ile ebeveyn rolleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubuna ulaşmak amacıyla iki farklı yol izlenmiştir. İlk olarak Ankara ilinin Yenimahalle ilçesinde bulunan üç farklı özel eğitim merkezine devam eden okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların ebeveynlerine (n=17) ulaşılmıştır. Bilgi formu ve araştırmanın veri toplama araçlarından oluşan araştırma formu, araştırmacı tarafından bu kurumlardaki ebeveynlere ulaştırılarak ebeveynler tarafından yazılı olarak yanıtlanmıştır. İkinci olarak, araştırma grubuna daha fazla katılımcı dahil etmek amacıyla araştırmacı tarafından, sosyal ağ (Facebook) aracılığıyla araştırmanın amacına uygun ebeveynlere (n=31) ulaşılmıştır. Söz konusu katılımcılar çevrimiçi anket şeklinde hazırlanan araştırma formunu yanıtlayarak aynı sosyal ağ üzerinden araştırmacıya ulaştırmışlardır. Bu çalışmalar sonucunda, toplam 48 kişiden oluşan çalışma grubu oluşturulmuştur. Tablo 1’de çalışma grubundaki ebeveynlere ve çocuklarına ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubundaki Ebeveynlere ve Çocuklarına Ait Bilgiler

Değişken		n	%
Ebeveyn Cinsiyeti	Anne	41	85
	Baba	7	15
Ebeveyn Medeni Durumu	Evli	44	92
	Bekar	4	8
Ebeveyn Çalışma Durumu	Çalışıyor	15	31
	Çalışmıyor	33	69
	3	11	23
Çocuğun Yaşı (yıl)	4	10	21
	5	12	25
	6	15	31
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	16	33
	Erkek	32	67
	Otizm	24	50
Çocuğun Özel Gereksinimi	Fiziksel Yetersizlik	12	25
	Down Sendromu	9	19
	Öğrenme Güçlüğü	3	6
	Genetik	9	19
Çocuğun Engel Nedeni	Hamilelik/doğum	4	8
	Enfeksiyon/travma	2	4
	Bilinmiyor	33	61

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Bilgi Formu, Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ) ve Aile Değerlendirme Ölçeği’nin (ADÖ) bir alt boyutu olan Ebeveyn Rollerini Ölçeği kullanılmıştır. Bilgi Formu, özel gereksinimli çocuklar ve ebeveynlerine ilişkin yaş, anne ya da baba olma durumu, ebeveynin çalışma durumu, medeni durumu, çocuğun; yaşı, engel durumu ve nedeni gibi demografik bilgilere yönelik soruları içermektedir.

Algılanan Stres Ölçeği, Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından yetişkinlerin algılanan stres düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen bir ölçektir. Beşli likert tipindeki (0=hiç, 1=nadiren, 2=bazen, 3=sık, 4=çok

sık hazırlanan ölçekte sekiz madde bulunmaktadır. ASÖ, algılanan stres (1.,2.,3.,7.,8. maddeler) ve algılanan baş etme (4.,5.,6. maddeler) olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Dördüncü, 5. ve 6. maddeler tersine puanlanmaktadır. Ölçeğin tümünden 0-32 arasında puan alınmaktadır. Ölçek puanının yüksek olması algılanan stres düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. ASÖ'nün özgün formunun güvenilirliğiyle ilgili yapılan çalışmada Cronbach-alfa değeri 0.86 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada; ölçeğin Bilge, Ögce, Genç ve Oran (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan formu kullanılmış ve Cronbach-alfa değeri 0.81 olarak bulunmuştur. Bu araştırmadaki Cronbach-alfa değeri ise 0.76 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı ise ADÖ'nün alt ölçeği olan Ebeveyn Rollerini ölçeğidir. ADÖ Miller, Epstein, Baldwin ve Bishop (1983) tarafından geliştirilmiştir. 12 yaşın üzerindeki tüm aile fertlerine uygulanabilen ADÖ problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü ve genel fonksiyonlar olmak üzere yedi alt ölçekten oluşmaktadır. 4'lü likert tipindeki (1=aynen katılıyorum, 2=büyük ölçüde katılıyorum, 3=biraz katılıyorum, 4=hiç katılmıyorum) ölçekte toplamda 60 madde bulunmaktadır. Onbir maddeden oluşan Ebeveyn Rollerini alt ölçeğinde sağlıklı aile işlevleri ile ilgili üç madde; sağlıklı aile işlevleri ile ilgili sekiz madde bulunmaktadır. Bulut (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin uyum geçerliliği testinde Pearson-momentler çarpımı korelasyon katsayısı 0.66 olarak bulunmuştur (Akt., Bulut, 1993). Bu değer, $p=0.001$ düzeyinde anlamlıdır. Alt ölçeklerin Cronbach-alfa katsayıları 0.38 ile 0.86 arasında değişmektedir, roller alt ölçeğinin Cronbach-alfa katsayısı ise 0.42'dir (Bulut,1993). Bu araştırmada da güvenilirlik göstergesi olarak Cronbach-alfa analizi yapılmış ve roller alt ölçeğine ait Cronbach-alfa katsayısı 0.63 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama ve Analizi/Uygulama

Veriler SPSS 23.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Ölçeklerin normallik testi çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılarak yapılmıştır. Algılanan Stres Ölçeği'nin (ASÖ) çarpıklık katsayısı 0.06, basıklık katsayısı -0.20; Roller ölçeğinin çarpıklık katsayısı -0.25, basıklık katsayısı ise -0.29 olarak hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre çarpıklık-basıklık katsayılarının -1.5 ve +1.5 değerleri arasında olması dağılımın normal olduğunu gösterir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin algılanan stres ölçeği ve roller ölçeği toplam puanları normal bir dağılım gösterdiğinden bunlar arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için Pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Fakat ebeveynlerin stres düzeylerinin; yaşlarına, anne ya da baba olma durumlarına, çalışma durumlarına, medeni durumlarına, çocuklarının; yaşı, cinsiyeti, engel durumu ve engel nedenine göre gruplandırılarak incelendiğinde alt grupların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik olmayan Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2016).

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumları alt problemlerin sıralamasına uygun olarak verilmiştir.

Korelasyon Analizi Bulguları

Tablo 2'de ebeveynlerin stres düzeyi ile ebeveyn rollerini gösterme düzeyleri arasındaki ilişki verilmiştir.

Tablo 2

Ebeveyn Stresi ve Ebeveyn Rollerini Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Değişken	N	r	p
Ebeveyn stresi	48	-0.53	0.01*
Ebeveyn rolleri			

* $p<0.05$

Tablo 2'ye göre katılımcıların algılanan stres düzeyleri ile ebeveyn rolleri arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.53$, $p<0.05$). Bu durum stres düzeyi yüksek olan ebeveynlerin ebeveyn rollerini gösterme düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Bağımsız Değişkenlere Göre Anlamlılık Fark Analizi Bulguları

Ebeveyn stresi düzeyinin ebeveyn cinsiyeti, çalışma durumu, medeni durumu; çocuk yaşı, cinsiyeti, engel türü, engel nedeni gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri ile analizler yapılmıştır. Bulgular, değişkenlerin sırasına göre aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3'te ebeveyn stres düzeyinin ebeveyn cinsiyeti, çalışma durumu ve medeni durumuna göre Mann-Whitney U fark analizi bulguları verilmiştir.

Tablo 3

Ebeveyn Stres Düzeyinin Ebeveyn Cinsiyeti, Çalışma Durumu ve Medeni Durumuna Göre Anlamlılık Fark Analizi Bulguları

Değişken		N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z
Cinsiyet	Anne	41	25.09	1028.50	119.50	-0.70
	Baba	7	21.07	147.50		
	Toplam	48				
Çalışma Durumu	Çalışıyor	15	21.40	321.00	201.00	-1.04
	Çalışmıyor	33	25.91	855.00		
	Toplam	48				
Medeni Durum	Evli	44	22.94	1009.50	19.50	-2.56
	Bekar	4	41.63	166.50		
	Toplam	48				

Tablo 3'e göre ebeveynlerin stres düzeyleri anne ya da baba olma durumları ($p=0.48$) ve çalışma durumlarına ($p=0.30$) göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak tabloya göre ebeveynlerin stres düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($U=19.50$, $p<0.1$). Analiz sonuçlarına göre bekar ebeveynlerin evli ebeveynlere göre stres düzeyleri daha yüksektir. Bu durum, özel gereksinimli bir çocuğun gelişim ve eğitimiyle ilgili bütün sorumluluğun tek bir ebeveyne ait olması nedeniyle bekar ebeveynlerin stres düzeyinin daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4'te ebeveyn stres düzeyinin çocuk cinsiyetine göre anlamlılık fark analizi bulguları verilmiştir.

Tablo 4

Ebeveyn Stres Düzeyinin Çocuk Cinsiyetine Göre Fark Analizi Bulguları

Değişken		N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z
Cinsiyet	Kız	16	24.34	786.50	253.50	-0.05
	Erkek	32	24.58	389.50		
	Toplam	48				

Tablo 4'teki bulgulara göre ebeveyn stres düzeyi ile çocuk cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p=0.96$). Bu durum, araştırmaya dahil edilen çocukların yaşının küçük olması ve cinsiyet ile ilgili farklılıkların çoğunlukla ergenlik döneminde belirmeye başlamasından dolayı kız ya da erkek çocuğa sahip ebeveynlerin stres düzeylerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5'te ebeveyn stres düzeyinin çocuğun yaşına, engel türüne ve engel nedenine göre Kruskal Wallis testinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 5

Ebeveyn Stres Düzeyinin Çocuğun Yaşına, Engel Türüne ve Engel Nedenine Göre Fark Analizi Bulguları

Değişken	N	SıraToplamı	X ²	Sd
Çocuğun Yaşı (yıl)	3	11	18.32	6.37
	4	10	31.15	
	5	12	20.38	
	6	15	27.90	
	Toplam	48		
Çocuğun Engel Türü	Otizm	24	21.98	1.71
	Down	8	19.75	
	Fiziksel Engel	7	18.64	
	Öğrenme Güçlüğü	3	29.00	
	Toplam	48		
Çocuğun Engel Nedeni	Genetik	9	24.50	1.18
	Hamilelik ve Doğum	4	19.13	
	Enfeksiyon/Travma	2	32.00	
	Bilinmiyor	33	24.70	
Toplam	48			

Tablo 5'e göre ebeveynlerin stres düzeyi ile çocuk yaşı ($p=0.09$), engel türü ($p=0.63$) ve engel nedeni ($p=0.76$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum değişkenlere ait alt gruplardaki veri farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

Tartışma ve Sonuç

Üç-altı yaş arası özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin stres düzeyleri ile ebeveyn rolleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ebeveynlerin stres düzeyi ile ebeveyn rolleri arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda ebeveynlerin, stres düzeyleri arttıkça ebeveyn rollerini yeterli bir şekilde gösteremedikleri söylenebilir. Ancak, ebeveyn rollerini yerine getirmeleri durumunda ebeveyn stresi azalmaktadır (Reio ve Farines, 2011; Akt., Suksy ve diğ., 2015). Bunun için de ebeveyn rollerini gerçekleştirebilmelerine yönelik olarak desteklenmeleri büyük önem taşımaktadır. Ebeveyn rollerinin etkili bir şekilde yerine getirilmesi aile içinde olumlu ilişkilerin kurulmasını, sorunların çözülmesini ve böylece aile üyelerinin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar (Nickell ve Dorsey, 1973; Akt., Bulut, 1993).

Araştırmada ebeveynlerin stres düzeylerinin hangi değişkenler açısından farklılaştığı incelendiğinde; stres düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği, bekar ebeveynlerin stres düzeylerinin evli ebeveynlerden daha fazla olduğu bulunmuştur. Dyson'ın (1997) çalışmasına göre de zihinsel engelli çocuğa sahip olan eşlerin birbirlerine yardım etmesinin, eşlerin stres düzeylerini azalttığı bilinmektedir (Akt. Simmerman, Blacher ve Baker, 2001). Bu doğrultuda birbirlerine yardım eden evli ebeveynlerin bekar ebeveynlere göre daha az stres yaşadığı düşünülmektedir. Ayrıca Küllü (2008) tarafından yapılan çalışmada, özel gereksinimli çocuğa sahip bekar ebeveynlerin depresif belirti gösterme düzeylerinin evli ebeveynlerin depresif belirti gösterme düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte zihinsel engelli çocukların ebeveynlerinin bakım yükü ile medeni durumu arasında anlamlı bir fark bulunmadığına yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Coşkun, 2013). Bu araştırmada bekar ebeveynlerin stres düzeylerinin yüksek olması, özel gereksinimli bir çocuğun gelişim ve eğitimiyle ilgili bütün sorumluluğun tek bir ebeveyn tarafından karşılanıyor olmasına bağlanabilir. Ancak ebeveynlerin medeni durumları ile ilgili yeterli çalışmaların olmaması bu konuda daha fazla çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, ebeveyn stresi ile anne ya da baba olma durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Alanyazında özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin babalara oranla daha fazla

stres yaşadığını gösteren araştırmalar (Kaner, 2004; Hodge, Hoffman ve Sweeney, 2011) olduğu gibi anne ve baba stres düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığını savunan bir araştırmaya (Dyson, 1991) da rastlanılmaktadır. Annelerin daha fazla stres yaşaması, özel gereksinimli çocukların bakımını genellikle annelerinin üstlenmesi ile açıklanabilir. Anneler çocuklarının engeli hakkında daha fazla sorumluluk üstlendikleri için (Schilling, Schinke ve Kikkham, 1985; Akt. Kaner, 2004) onların gelişim ve eğitimi ile ilgili daha fazla kaygı yaşıyor olabilirler. Bu araştırmada anne ya da baba olma durumu açısından ebeveyn stresinde anlamlı fark bulunmamasının nedeni araştırmanın, ebeveyn cinsiyeti alt gruplarında benzer sayıda veri bulunmaması olabilir.

Ebeveynlerin çalışma durumu ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması araştırmanın bir diğer bulgusu olmuştur. Ancak, Kaçan-Softa'nın (2012) zihinsel ve fiziksel engeli bulunan çocukların ebeveynlerini dahil ettiği araştırmasına göre, çalışmayan ebeveynlerin depresyon düzeyinin çalışan ebeveynlerin depresyon düzeyinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumda ebeveynlerin stres düzeylerinin de çalışma durumu değişkeni ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, alanyazında zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin bakım yükünün çalışma durumuna göre farklılık göstermediğini ileri süren araştırmalarla (Coşkun, 2013) karşılaşılmakla birlikte özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin diğer anne babalara göre iş yaşamıyla ilgili daha farklı zorluklar yaşadıklarına ve bu zorlukların aile stresini arttırdığına yönelik bulgularla da karşılaşmaktadır (Wilmshurst ve Brue, 2005). Söz konusu durum ebeveynlerin çalışma durumu ile stres düzeyleri arasında bir ilişki olabileceğini gösterebilir. Bu çalışmaya katılan ailelerin iş stresleri irdelenmediği için özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın çalışma durumu ile doğrudan bağlantılı olamayacağı sonucuna ulaşılabılır.

Bu araştırmaya göre ebeveynlerin stres düzeyleri ile özel gereksinimli çocuklarının cinsiyeti arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Alanyazında çocuğun cinsiyeti ve ebeveynlik stresi arasındaki ilişkiyle ilgili çelişkili bulgularla karşılaşmaktadır. Örneğin, özel gereksinimli çocukların annelerinin kaygı düzeyleri (Coşkun ve Akkaş, 2009) ve depresyon düzeyleri (Ergin ve diğ., 2007) çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmamaktadır. Ancak, Ergin ve diğerlerinin (2007) araştırmasında kız çocuğu olan annelerin kaygı düzeylerinin, erkek çocuğu olan annelerin kaygı düzeyinden daha fazla olduğu görülmüştür. Başka bir araştırmada ise özel gereksinimli erkek çocuğa sahip annelerin kız çocuğa sahip annelere oranla daha fazla kaygı yaşadığı ortaya çıkmıştır (Fırat, 2000). Dereli (2012) tarafından ise zihinsel yetersizliği olan kız çocuğa sahip ebeveynlerin kaygı düzeylerinin zihinsel yetersizliği olan erkek çocuğa sahip ebeveynlerin kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu farklılık, ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarından beklediği toplumsal rollerin farklı olması ile açıklanabilir. Kız ve erkek çocuklarından beklenen rollerin farklı olması ebeveynlerin, çocuklarının geleceği hakkında farklı düzeylerde kaygı yaşamasına neden olabilir. Bu araştırmada ebeveynlerin stres düzeyleri ile özel gereksinimli çocuklarının cinsiyeti arasında anlamlı bir fark bulunmaması çocuğun cinsiyeti alt gruplarında benzer sayıda veri bulunmamasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca araştırmaya dahil edilen çocukların yaşının küçük olması ve cinsiyet ile ilgili farklılıkların çoğunlukla ergenlik döneminde belirmeye başlaması (Boys and Girls Clubs of America, 2004) da kız ya da erkek çocuğa sahip ebeveynlerin stres düzeyleri arasında farklılık bulunmamasına neden olmuş olabilir.

Bu çalışma sonucunda çocuk yaşı ile ebeveyn stresi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Benzer şekilde, Flynt ve Wood'un (1989) araştırmasında da ebeveyn stresi ile çocuk yaşı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ancak çalışmamızın bu sonucu, araştırmanın çocuk yaşı alt gruplarında yeterli veri olmaması ve alt gruplardaki veri farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Alanyazında, gelişimsel yetersizliği olan küçük yaşlardaki çocukların ebeveynlerinin stres düzeyinin daha yüksek olduğunu savunan araştırmalar da bulunmaktadır (Baxter, Cummins ve Yiolitis, 2000; Beckman, 1991). Ancak, Dereli (2012) çalışmasında zihinsel yetersizliği olan 5 yaş çocuklarının ebeveynlerinin kaygı düzeylerinin, zihinsel yetersizliği olan 6 yaş çocuklarının ebeveynlerinin kaygı düzeylerinden daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu farklılığın nedeni daha büyük yaşlardaki çocukların ebeveynlerinin çocuklarının eğitimi hakkında endişe duyması olabilir. Aynı zamanda, Küllü (2008) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin depresif belirti gösterme düzeylerinin çocuğun yaşı büyüdükçe arttığı, yedi ve üzeri yaşta çocuğa sahip ebeveynlerin depresif belirti düzeyinin 0-6 yaş aralığında çocuğa sahip ebeveynlerin depresif belirti düzeyinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Türkiye'de özel gereksinimli çocukların okul öncesi

programlarına geçişi ile ilgili yasal düzenlemelerin bulunmaması (Bakkaloğlu, 2013), çocukların okula devam etme ve uyum sağlamada zorlanmasına neden olup ebeveynlerin kaygı düzeyini arttırabilir.

Dönmez'e (2010) göre çocukların engel türü ve derecesi, anne ve babaya bağımlılık düzeyini ve ebeveyn stresini etkilemektedir. Ayrıca Kaner (2009) tarafından yapılan çalışmada özel gereksinimli çocukların yetersizlik derecesinin ebeveyn stresini etkilediği; çocuğun yetersizlik derecesi arttıkça ebeveyn stres düzeyinin de arttığı bulunmuştur. Ayrıca otizmlili çocuğu olan anne babaların, down sendromlu (Abbeduto ve diğ., 2004), frajil X sendromlu (Weiss, 2002) ya da zihinsel engelli (White ve Hastings, 2004) çocuğu olan anne babalara oranla daha fazla stres yaşadığına yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Ancak alanyazında ebeveynlerin depresyon düzeyi ile çocuğun engel türü arasında ilişkinin bulunmadığı araştırmalara da rastlanmaktadır (Ergin ve diğ., 2007; Kaçan-Softa, 2012; Küllü, 2008). Bu çalışmada da çocukların engel türü ile ebeveyn stresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum çalışmanın çocukların engel türüne göre oluşturulan alt gruplarında eşit dağılım olmamasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, çocuğun engel nedeni ile ebeveynlerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığına yönelik olmuştur. Ancak Ceylan (2004), araştırmasında özel gereksinimli çocukların engel nedeni ile annelerin depresyon düzeyi arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Söz konusu çalışmaya göre, çocuğunun engelinin nedeni genetik olan annelerin depresyon düzeyleri, diğer özel gereksinimli çocukların annelerine oranla daha yüksektir. Bu farklılık, annelerin çocuklarının engelinden kendilerini sorumlu tutması ile açıklanabilir. Bu araştırmada çocuğun engelinin nedeni açısından ebeveyn stresinde farklılık bulunmaması çocuğun engel nedeni alt gruplarındaki veri farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç olarak, 3-6 yaş arası özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin stres düzeyleri ile ebeveyn rolleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, ebeveynlerin stres düzeyi ile ebeveyn rolleri arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, ebeveynlerin stres düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiş ve stres düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği, bekar ebeveynlerin stres düzeylerinin evli ebeveynlerden daha fazla olduğu bulunmuştur. Ancak, araştırmada ebeveyn stresi ile anne ya da baba olma durumu, ebeveynin çalışma durumu, çocuğun; yaşı, cinsiyeti, engel türü ve engel nedeni gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Özel gereksinimli bir çocuğun bakımı ve gelişiminde olduğu kadar eğitiminde de ebeveynlerin rolü benzersizdir. Söz konusu ebeveynlerin rolleri normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin rollerinden daha karmaşık ve yoğundur. Bu nedenle eğitimciler ebeveyn rollerini güçlendirmeye yönelik çalışmalar yapmalıdır. Bu çalışmalardan bazıları ebeveynlerin kendilerini yeterli hissetmelerini sağlamak, bir gruba ya da topluluğa aidiyet duygusu hissettirmek, eleştirel düşünmeyi öğretmek, saygı görmelerini sağlamak ve çocuklarının geleceğine yönelik umut aşılama olarak sıralanabilir (Keen, 2007). Söz konusu çalışmalar kapsamında stres düzeylerini azaltmaya yönelik aile destek programları yürütülebilir (Ersoy ve Çürük, 2009). Ayrıca, aile destek grupları, erken tanı, sağlık hizmetleri, finansal planlama, aile bilgilendirme, sosyal etkinlikler gibi alanlarda hizmet sunan sosyal destek kuruluşları ülkemizde de yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca, özel gereksinimli çocukların ebeveynlerine stresle baş etme konularında eğitimler de verilebilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Öncelikle 3-6 yaş arası özel gereksinimli çocukların ebeveynlerine ulaşma zorluğundan dolayı çalışmaya 48 ebeveynin katılması, araştırmanın en önemli sınırlılığıdır. Aynı şekilde, araştırmanın alt gruplarında benzer sayıda veri olmaması da araştırmanın bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu konu ilerideki araştırmalarda daha fazla ebeveyn üzerinde nicel ve nitel yöntemlerle desteklenerek yürütülebilir. Ayrıca ebeveyn stresinin nedenlerini araştıran daha kapsamlı çalışmalar yürütülebilir.

Kaynaklar

- Abbeduto, L., Seltzer, M. M., Shattuck, P., Krauss, M. W., Orsmond, G., & Murphy, M. M. (2004). Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, down syndrome, or fragile X syndrome. *American Journal on Mental Retardation, 109*(3), 237-254.
- Abidin, R. R. (2012). *Parenting stres index* (4th ed). Lutz: PAR.
- Akkök, F., Aşkar, P., & Karancı, N. (1992). Özürlü bir çocuğa sahip anne-babalardaki stresin yordanması. *Özel Eğitim Dergisi, 1*(2), 8-12.
- Akmeşe, P. P., & Kayhan, N. (2014). Okul öncesi ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(2), 39-56.
- Al-Gamal, E., & Long, T. (2013). Psychological distress and perceived support among Jordanian parents living with a child with cerebral palsy: Across-sectional study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 27*(3), 624-631.
- Ataman, A. (2005). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydoğan-Akıncı, A., & Darıca, N., (2000). Özürlü çocuğa sahip anne-babaların umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Forumu Dergisi, 3*(2), 25-31.
- Bahar, A., Bahar, G., Savaş, H. A., & Parlar, S. (2009). Engelli çocukların annelerinin depresyon ve anksiyete düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzlarının belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 4*(11), 97-112.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 311-327.
- Baxter, C., Cummins, R., & Yiolitis, L. (2000). Parental stress attributed to family members with and without disability: A longitudinal study. *Journal of Intellectual and Development Disability, 25*(2), 105-118.
- Beckman, P. J. (1983). The influence of selected child characteristics on stress in families of handicapped infants. *American Journal of Mental Deficiency, 88*(2), 150-156.
- Beckman, P. J. (1991). Comparison of mothers' and fathers' perceptions of the effect of young children with and without disabilities. *American Journal on Mental Retardation, 95*(5), 585-595.
- Belsky, J., Woodworth, S., & Crnic, K. (1996). Troubled family interaction during childhood. *Development and Psychopathology, 8*(3), 477-495.
- Ben, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology, 48*(5), 1476-1487.
- Bilge A., Ögce, F., Genç, R. E., & Oran, N. T. (2009). Algılanan stres ölçeği (ASÖ)'nin Türkçe versiyonunun psikometrik uygunluğu. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 2*(25), 61-72.
- Boys and Girls Clubs of America (2004). Developmental Characteristics of Youth. Retrieved from http://www.bgcgrandrapids.org/uploads/files/Youth_Development_Characteristics.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. USA: Harvard University Press.
- Bulut, I. (1993). *Ruh hastalığının aile işlevlerine etkisi*. Ankara: Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, M. B., Hurley, D. A., Daly, L. & Cunningham, C. G. (2010). Health status of caregivers of children with cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development*, 36(5), 696-702.
- Ceylan, R. (2004). *Entegre eğitime katılan ve katılmayan engelli çocukların annelerinin depresyon ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.
- Coşkun, D. (2013). *Fiziksel engelli çocuğu olan ebeveynlerde bakım yükünün ve aile işlevlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Coşkun, Y., & Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 213-227.
- Dardas, D. A., & Ahmad, M. M. (2014). Psychometric properties of the parenting stress index with parents of children with autistic disorder. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(6), 560-571.
- Dereli, E. (2012). Zihinsel yetersizliği olan ve olmayan okul öncesi dönem çocukların anne-babalarının benlik saygısı, kaygı düzeyleri ve anne-baba tutumlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 475-491.
- Diken, İ. H. (2009). Turkish mothers' self-efficacy beliefs and styles of interactions with their children with language delays. *Early Child Development and Care*, 179(4), 425-436.
- Dönmez, N. B. (2010). *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Duygun, T., & Sezgin, N. (2003). Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri, stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(52), 37-52.
- Dyson, L. L. (1991). Families of young children with handicaps: Parental stress and family functioning. *American Journal on Mental Retardation*, 95(6), 623-629.
- Epstein, N.B., Baldwin, L.M. & Bishop, D.S. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9(2), 171-180.
- Ergin, D., Şen, N., Eryılmaz, N., Pekuslu, S., & Kayacı, M. (2007). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin depresyon düzeyi ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(1), 41-48.
- Ersoy, Ö., & Çürük, N. (2009). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 5(17), 104-110.
- Flynt, S. W., & Wood, T. A. (1989). Stress and coping of mothers of children with moderate mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94(3), 278-283.
- Fırat, S. (2000). *Otistik ve zihinsel özürlü çocukların annelerinde kaygı, depresyon, aleksitimi ve genel psikolojik Değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Giovagnoli, G., Postorino, V., Fatta, L. M., Sanges, V., Peppo, L. D., Vassena, L. et al. (2015). Behavioral and emotional profile and parental stress in preschool children with autism spectrum disorder. *Research in*

- Developmental Disabilities*, 45-46, 411-421. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/281364188_Behavioral_and_emotional_profile_and_parental_stress_in_preschool_children_with_autism_spectrum_disorder?enrichId=rgreq26493e759a19ca32201f1fcdcf74f3a0XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI4MTM2NDE4ODtBUzoyODYyMjQxNjc5NAxNjBAMTQ0NTI1MjU2NzUwNA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1),91-109.
- Hodge, D., Hoffman, C. D., & Sweeney, D. P. (2011). Increased psychopathology in parents of children with autism: Geneticli ability or burden of caregiving? *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(3), 227-239.
- Johnston, C., Hessel, D., Blasey, C., Eliez, S., Erba, H., Dyer-Friedman, J., Glaser, B., & Reiss, A. L. (2003). Factors associated with parenting stress in mothers of children with fragile X syndrome. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 24(4), 267-275.
- Kaçan-Softa, H. (2012). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 589-600.
- Kaner, S. (2002). Aile stres değerlendirme ölçeği (The questionnaire on resources and stress/QRS-F) faktör yapısı, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(1-2),1-10.
- Kaner, S. (2004). *Engelli çocukları olan ana babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Proje Numarası: 2001-0901-007). Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Araştırma Projesi.
- Kaner, S. (2009). Aile katılımı ve işbirliği. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde* (ss. 352-405). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Keen, D. (2007). Parents, families and partnerships: Issues and considerations. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 339-349.
- Küçükler, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne-babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Küllü, Z. (2008). *Özürlü çocuğa sahip ebeveynlerde depresyon durumunun değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- MacPhee, D., Benson, J.B. & Bullock, D. (1986). Influences on maternal self-perceptions. International Conference on Infant Studies. Los Angeles, April 1986. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/247228486_Influences_on_Maternal_Self-Perceptions
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. *Çocuk gelişimi ve eğitimi* (s. 1-50). <https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/ailevecocuk.pdf> adresinden 28 Nisan 2017 tarihinde alınmıştır.
- Miller, W., Epstein, N. B., Bishop, D. S., & Keitner, G. I. (1985). The McMaster family assesment device: Reliability and validity. *Journal of Marital and Family Therapy*, 11(4), 345-356.
- Morkoç, Ö. Ç., & Acar, E. A. (2014). 4-5 yaş grubu çocuklarına yönelik çok amaçlı erken müdahale programının etkililiğinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1835-1860.
- O'Brien, M., Asay, J. H., & McCluskey-Fawcett, K. (1999). Family functioning and maternal depression following premature birth. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 17(2), 175-188.

- Özeke Kocabaş, E. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye' deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143- 153.
- Rivard, M., Terroux, A., Parent-Boursier, C., & Mercier, C. (2014). Determinants of stress in parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1609-1620.
- Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G., & Özkubat, U. (2013). Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 129-167.
- Simmerman, S., Blacher J., & Baker, B. (2001). Fathers and mothers perceptions of father involvement in families with young children with a disability. *Journal of Intellectual Developmental Disability*, 26(4), 325-338.
- Suksy, S., Dumciene, A., & Lapenine, D. (2015). Parental involvement in inclusive education of children with special educational needs. *Social Behavior and Personality*, 43(2), 327-338.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th edition). Northridge: Pearson.
- Thatcher, S. B. (2012). Increasing parental involvement of special education students: The creation of smartphone-friendly, web-based legal and procedural resources. *All Graduate Plan B and Other Reports*, Paper147.
- Weiss, M. J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism and children with mental retardation. *Autism*, 6(1), 115-130.
- White, N., & Hastings, R. P. (2004). Social and professional support for parents of adolescents with severe intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(3), 181-190.
- Wilmshurst, L., & Brue, A. W. (2005). *A parent's guide to special education*. New York: Amacom Books.
- Woods, K. (2011). *Examining the effect of medical risk, parental stress, and self-efficacy on parent behaviors and the home environment of premature children* (Doctoral dissertation, Nebraska Institute of Psychological Studies in Education). Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1131&context=cehsdiss>



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 3, Page No: 383-400

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.286786

RESEARCH

Received Date: 20.01.17

Accepted Date: 25.07.17

OnlineFirst: 01.08.17

The Investigation of the Relationship between Stress Level and Roles of Parents of 3-6 Years-Old Children Who Have Special Needs*

Tülay İlhan **

Hacettepe University

Abstract

The quality of parental roles is an important factor for the development and education of children who have special needs, as well as all children's. However, the parents of children who have special needs may experience more stress than the other parents, and this may prevent them from fulfilling appropriate and supportive parental roles. The aim of this study is to explain the relationship between stress level and roles of parents of 3-6 year-old children who have special needs and to determine direction and level of that relationship. Forty-eight parents participated in the study, and correlational model, one of the methods of quantitative research, was conducted. Data were collected through Perceived Stress Scale and Parental Roles Scale, which is the subscale of Family Evaluation Scale. As a result of the research, a significant negative correlation was found between parents' stress levels and parental roles. Finally, possible causes of parental stress were discussed and the implementation of social support programs was suggested to reduce the stress level of parents.

Keywords: Early childhood period, children with special needs, parental stress, parental roles.

Recommended Citation

İlhan, T. (2017). The investigation of the relationship between stress level and roles of parents of 3-6 years-old children who have special needs. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(3), 383-400. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.286786

*This study is an improved version of the term paper prepared for 'Resource Browsing and Report Writing' course lectured by Assist. Prof. Nihan Demirkasımoğlu.

**Corresponding Author: Res. Assist., E-mail: tulay.ilhann@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-6735-7501>

All preschool children share common characteristics during the early developmental period. However, there are some children with greater developmental differences than their peers. For those children general education services are inadequate and therefore they require a unique educational service. These children who are not able to benefit from general education and whose characteristics are different from their peers are called “children with special needs”.

Having children with special needs can make some parents anxious. Parents are concerned about meeting the needs of children with different developmental characteristics, such as care and education, and this process can be challenging for them (Ersoy and Çürük, 2009). According to Wilmhurst and Brue (2005), being a parent of a child with special needs can also cause different difficulties, which increase family stress. Parental stress can be defined as the negative psychological reaction to the necessity of parenting.

The quality of parental roles is a critical factor for the development and education of children with special needs. However, family stress affects family relationships, making it difficult to achieve appropriate and supportive parenting (Ben, Akiva, Arel and Roeser, 2012). In addition, some other studies in the field show that the stress levels of parents of children with special needs are related to their parental roles. While Dyson (1991) argues that parents experience stress about parental roles, in their work; Reio and Farines (2011; As cited by Suksy, Dumciene and Lapenine, 2015) argue that when parental roles are fulfilled, parental stress is reduced. In this case, it can be said that parental stress and parental roles are two influencing variables (As cited by Suksy, Dumciene and Lapenine, 2015).

Some studies in the literature describe parental stress with various variables, and one of these variables is the parental role (Dyson, 1991; Reio and Farines, 2011, As cited by Suksy, Dumciene and Lapenine, 2015). But there was not any research directly examining the relationship between parental stress and parental roles of children with special needs. For this reason, it is considered that this study will contribute to the literature by examining the relationship of the related variables. In addition, investigating the relationship between parental stress and parental roles is important to determine whether parental stress interferes with parents' ability to perform effective parenting roles and determine the variables which may affect the parents' stress level.

The aim of this study is to explain the relationship between stress level and roles of parents of 3-6 year children who have special needs and to determine in what direction and at what level the relationship exists. In addition, it is aimed to determine that whether parental stress changes in terms of some variables such as parent's gender, working status and marital status and the child's age, gender, type of disability, and cause of disability.

Method

The correlational model of quantitative research method was used in the research. Forty-eight parents of 3-6 years children who have special needs participated in the study. Perceived Stress Scale (PSS) and Parental Roles Scale which is the subscale of Family Evaluation Scale (FES) were used as data collection tools. PSS was developed by Cohen, Kamarck and Mermelstein (1983) and in its reliability study the Cronbach's Alpha value was found to be 0.86. It was adapted into Turkish by Bilge, Ögce, Genç and Oran (2007) and they found the Cronbach's Alpha as 0.81. The Cronbach's Alpha value in the current study was found as 0.76. The other data collection tool used in the research was the Parental Roles Scale, which is the subscale of FES. FES was developed by Epstein, Baldwin and Bishop, 1983). FES was adapted into Turkish by Bulut (1993) and Pearson-moment product correlation coefficient was found as 0.66 in the test of convergent validity and the Cronbach's Alpha coefficient of the Roles subscale found as 0.42 (Bulut, 1993). In the current study, Cronbach's Alpha analysis was performed as a reliability indicator and the Cronbach's Alpha coefficient of the subscale of the Roles was calculated as 0.63.

Results

There was a moderately significant negative correlation between perceived stress levels of participants and parental roles ($r = -0.53$, $p < 0.01$). This suggests that parents with high levels of stress have a low level of parental role. As a result of the analyzes made about the variables, only marital status and parental stress were

found to be related. According to the results of the analysis, single parents have higher levels of stress than married parents. The inability to find a significant relationship between the other variables may be due to the limitations of the study group.

Discussion

This study aimed to measure the relationship between parental roles and the stress level of parents of children with special needs aged 3-6 years. When the research findings were examined, a negative relationship was found between parents' stress level and parental role. This means parents with high levels of stress do not show adequate parental roles.

Another important finding of the study was that the stress level of the parents differed significantly in terms of their marital status. This can be interpreted as that single parents have higher stress level because all responsibility for the development and education of a child with special needs belongs to a single parent. However, in the literature no similar results could be found to this finding.

According to research findings, there was no significant relationship between parental stress and parent's gender. However, the findings of some studies show that mothers who have children with special needs experience more stress than fathers who have children with special needs (Kaner, 2004; Hodge, Hoffman and Sweeney, 2011).

As a result of the research, there was no significant relationship found between the working status of the parents and their stress levels. The researchers could not find any studies that examine parents' working status and parental stress. Wilmhurst and Brue (2005), however, have argued that parents with special needs children are faced with different challenges, such as problems with job, and these difficulties increase family stress. This may indicate that there may be a relationship between parents' working status and stress levels. Besides, according to research findings, parental stress does not differ in terms of child gender. Coşkun and Akkaş (2009) found that the anxiety levels of mothers of children with special needs did not differ according to the gender of the child. Also Ergin, Şen, Eryılmaz, Pekuslu and Kayacı (2007) found no relationship between parental depression and child gender. These findings support the findings of this study. However, Fırat (2000) found that mothers who have boys with a disability have more anxiety than mothers who have daughters with a disability.

As a result of the research, no significant difference was found between child age and parental stress. However, Dereli (2012) found that the anxiety levels of parents of 5-year-old children with intellectual disability were lower than the anxiety levels of parents of 6-year-old children with intellectual disability.

In addition, Kaner (2009) found that the degree of inadequacy of children with special needs affected parental stress. In this study, however, no significant difference was found between the type of disability of the children and the parental stress. This may be due to the fact that children are not equally distributed in the subgroups of type of disability variable.

As a result of the research, there was no significant difference found between the cause of child's special need and the stress levels of the parents. However, Ceylan (2004) found a significant relationship between parents' level of depression and the reasons for disability of children.

Conducting some family support programs for parents of children with special needs can help them reduce their stress levels. In some countries; social support organizations that provide services such as family support groups, early diagnosis, health services, financial planning, family information, and social activities should also be encouraged in our country. In addition, trainings can also be provided to parents of children with special needs on stress-coping issues.

This research has some limitations. First of all, most important limitation of the study is the number of the participants in the study group since it was difficult to reach the parents of children with special needs between 3-6 years of age. This subject should be examined by both quantitative and qualitative methods and with more

parents in further research. In addition, more extensive studies can be conducted to investigate the causes of parental stress.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 3, Page No: 401-420

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.283374

RESEARCH

Received Date: 04.01.17

Accepted Date: 03.08.17

OnlineFirst: 10.08.17

Determining the Opinions of Preschool Teachers Regarding Inclusion*

Emine Sema Batu **
Anadolu University

Serhat Odluyurt ***
Anadolu University

Ezgi Alagözoglu ****
Anadolu University

Melih Çattık *****
Anadolu University

Şerife Şahin *****
Anadolu University

Abstract

The general purpose of this study was to determine the opinions of preschool teachers about inclusion. Participants were 45 preschool teachers from 8 preschools who had students with special educational needs in their classes during the study or had in the previous years and who were working in public preschools in Eskisehir, Turkey. They had 2-27 years of teaching experience. Semi-structured interviews were conducted with the teachers and the data were analyzed descriptively. The results of the study revealed that although the participants had positive opinions about inclusion, they still did not have enough knowledge about that. Besides, the inadequate knowledge the teachers had was related to the types and characteristics of disabilities of the children, inclusion, effective teaching methods, accommodations, and so forth. The findings of the study were discussed in terms of the present literature.

Keywords: Inclusion, preschool teachers, opinions of teachers, semi-structured interviews.

Önerilen Atıf Şekli

Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoglu, E., Çattık, M., & Şahin, S. (2017). Determining the opinions of preschool teachers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(3), 401-420. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.123456

*This study was supported by a Grant from Anadolu University Research Fund Project No: 1304E066

****Corresponding Author:** Prof., E-mail: esbatu@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0770-5145>

***Assoc.Prof., E-mail: syildiri@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5861-0627>

****Res.Assist., E-mail: ezgialagözoglu@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4013-0702>

*****Res.Assist., E-mail: mcattik@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2682-377X>

*****Res.Assist., E-mail: serifesahin@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5404-762X>

Numerous factors play essential roles in the lives of individuals with special educational needs (SEN) for them to be active members of the society. Early diagnosis, benefiting from early intervention, having an intensive education program, and being in inclusive education environments with normally developing peers as much as possible are some of those factors. Inclusion was defined as “A special education implementation which can be conducted in preschools, primary, secondary schools and general education together with normally developing peers by providing supporting educational services to individuals with SEN special needs.” in the Regulation governing Special Education Services in 2000 (Milli Eğitim Bakanlığı, 2000). Due to this definition, an increasing number of children with SEN is being placed in inclusive environments from preschool to general education in Turkey. Although the number of students with SEN is increasing, the lack of support services and knowledge of teachers working with them is still a concern in schools providing inclusive education to those children (Batu and Kırcaali-İftar, 2005; Lewis and Doorlag, 2011; Öztürk Özgönel and Girli, 2016; Salend, 1998).

Literature related to preschool inclusion reveals that a number of preschool teachers have difficulties in some activities with children with SEN. Research also shows that children with SEN mostly try to take part in the activities, but they face with failure in some activities during the school day (Gök and Erbaş 2011; Karamanlı, 1998). Preschool inclusion is a new issue compared with primary school inclusion in Turkey. There is a number of descriptive studies regarding preschool inclusion. For example, Balaban, Yılmaz, and Yıldıztaş (2009) conducted a study in Bolu and Ankara provinces in Turkey. Authors conducted the “Attitudes towards Inclusion Scale” with 45 preschool teachers. The results of the study revealed that there was not a significant relationship with the problems they were having in their classes and their attitudes towards inclusion. Authors suggested providing information about children with SEN and inclusion and improving teachers’ attitudes towards inclusion in their study.

In another study, Odluyurt and Batu (2009) tried to determine the highest priority and secondary level priority preparatory skills which should be taught to children with SEN before they were placed in inclusive preschools that teachers thought that they were important for successful inclusion. After implementing a survey with 48 preschool teachers, a literature review was conducted by the researchers in order to find out the preparatory skills recommended in the literature. After the results of the survey and literature review had been combined, a list of preparatory skills was formed and defined. Those preparatory skills include: understanding and following the directions, taking part in group activities with peers, having self-help skills, displaying appropriate behaviors in the class and expressing oneself in the group as important skills for a successful inclusion implementation.

Gök and Erbaş (2011) conducted a study for examining the opinions and suggestions of 10 preschool teachers working in five preschools regarding inclusion. Semi-structured interviews were carried out with participants. Teachers mentioned that they needed to have more knowledge about children with SEN and inclusion implementations. They also noted that due to lack of information, they felt themselves insufficient during the activities they had done with children with SEN in the class.

Bozarıslan and Batu (2014) conducted a similar study for examining the opinions of preschool teachers working in private preschools regarding inclusion. Semi-structured interviews were implemented with 26 teachers and the data were analyzed descriptively. Results of the study revealed that teachers reported that they had insufficient knowledge about children with SEN to provide effective teaching methods to those children in their classes. Participant teachers also made some recommendations about providing information about characteristics of children with SEN and inclusion to the teachers, school administrators, school staff, children without SEN, parents of children with and without SEN before and during inclusion implementations in preschools. Sünbül and Sargın (2002) also conducted a study with preschool teachers working in the kindergarten classes of primary schools in Konya, Turkey. The authors aimed to determine the attitudes of teachers regarding inclusion implementations and children with SEN in inclusion environments. Participant teachers were given the “Attitudes toward Inclusion Scale” and another survey which was developed by the researchers. Results of the study revealed that participants had positive attitudes towards inclusion implementations but their attitudes towards children with SEN was changing depending on the type of the disability of the children. Varlier and Vuran (2006)’s study’s

purpose was to describe the opinions of preschool teachers on the preschool education of children with SEN in inclusion classes. Data were collected through semi-structured interviews. Qualitative data were analyzed descriptively. Thirty female preschool teachers who were working for the Ministry of National Education participated in the study. All the participants were teachers who had students with SEN. According to the findings, all the teachers in the study think that children with SEN should have pre-school education. Most of the teachers indicated that preschool education should be provided as inclusion implementation to children with SEN. Furthermore, the teachers in this study expressed that they were not qualified on integration and the working conditions were insufficient. In another study, Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu, and İşcen-Karasu (2014) aimed to determine the needs of preschool teachers during inclusion implementations. In this two-phased study, semi-structured interviews were conducted with 40 preschool teachers in the first phase. In the second phase, in-depth interviews were carried out with four of these participants. In the first phase, some of the participant teachers (28-55%) mentioned that they felt themselves sufficient about using effective teaching methods, classroom management and behavior management techniques whereas more than half of them (43-60%) reported that they felt themselves insufficient about individualizing the teaching procedure in the class, selecting appropriate teaching materials, assessing and evaluating children with SEN, behavior management, and classroom management. In the second phase of the study, participant teachers especially mentioned that they did not know much about children with SEN, they had difficulties during the teaching procedures with those children, they also had difficulties with their behavior problems. Teachers also mentioned that they needed to be specifically informed about those issues.

Again, Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir and Akalın, (2014) conducted a study to develop the Inclusion Knowledge Test (IKT) for assessing preschool teachers' knowledge of inclusive practices and to examine its psychometric characteristics. To achieve this purpose, the researchers wrote short stories (vignettes) focusing on the various aspects of inclusive practices, such as assessing the development of children with disabilities, adapting a preschool curriculum, and interacting with families of children with disabilities. Having been evaluated by a panel group consisting of experts who worked in the special education field, all vignettes were reviewed, and necessary adjustment and changes were made. Then the data were collected from the IKT responses of 169 preschool teachers, and validity and reliability studies were carried out. According to the results of the analysis, the IKT consists of 24 items (vignettes) loaded on one factor, and the factor loads of all items were more than .40. Cronbach's Alpha is .917. The findings showed that the preschool teachers had a very limited knowledge of inclusive practices, and their IKT scores did not change according to their experience or whether or not they had children with disabilities in their classroom. However, there was a significant difference between the IKT scores of the teachers who had and did not have a special education course during their pre-service training.

Having reviewed the literature, it can be said that there are a number of studies examining the opinions of teachers about inclusion in preschools in Turkey. Since inclusion implementations are unique for each school due to the culture and the environment of the school, number of students with and without SEN and teachers in the school, it is thought that there is still a need to determine the opinions and needs of teachers working with children with SEN in preschools. With this purpose in mind, it was aimed to examine the opinions of preschool teachers working at state schools in Eskisehir, Turkey regarding inclusion and children with SEN in general. For that purpose, following research questions were examined in this study:

1. What are the opinions of preschool teachers regarding the problems of inclusion, their needs of knowledge regarding inclusion, their problems with children with SEN in their classes and the support services they get regarding the problems they mentioned?
2. What are the opinions of preschool teachers regarding the similarities and differences of children with and without SEN in their classes and schools?
3. What are the opinions of preschool teachers regarding the types of disabilities which are appropriate to be placed in inclusion and the essential preparatory skills to be taught to children with SEN?

4. What are the opinions of preschool teachers regarding the benefits of inclusion for children with and without SEN and the preparations they make for the children with SEN in their classes?

Method

Participants

The study was conducted with 45 preschool teachers who had students with SEN in their classes in the 2013-2014 school year or who had already students with SEN in the previous years. Participants were working at eight different state preschools. These schools were selected through snowball or chained sampling out of all preschools in Eskişehir (Patton, 1987; as cited by Yıldırım and Şimşek, 2008). The first school principal was determined by the information given by a parent of a student with SEN. Afterward, each school principal was asked about another school name implementing inclusion for children with SEN. They were all women, and all graduated from different universities' "Preschool Teacher Education Programs," and they had 2-27 years of teaching experience.

Design

The study was conducted descriptively in order to examine the opinions of preschool teachers regarding inclusion and children with SEN. Descriptive research is being used to evaluate the behaviors, opinions, demographic characteristics and conditions in an environment thoroughly (Gay, 1996). Semi-structured interviews were carried out with participant teachers. The interview is the technique where the interviewer and the interviewee focus on the area which the research is being conducted through the pre-prepared interview questions (Merriam, 2013).

Preparation and Implementation of Data Collection Tool

Questions were prepared related to the general purpose of the study by the research team. After completing the questions, the question form was given to three academicians who held at least graduate degree of special education. Only the order of the questions was corrected and changed due to the suggestions the academicians made, therefore the question form was ready for the pilot interviews.

Two pilot interviews were conducted by two of the researchers who did not have any experience in conducting interviews. While listening to the pilot interviews, the team members provided feedback to their colleagues and made some decisions about conducting the interviews. Depending on the pilot interviews, it was thought that all questions were understood by the preschool teachers and could be used in the study as they were prepared. The participants of the pilot interviews were not included in the participants of the study.

All authors went to the schools where participants worked and each author conducted an interview with a teacher at each school. Since five interviews were conducted at the same time in different places of the schools independent from each other, it did not take a long time to collect data. Finally, data were collected between March 2014 and May 2014 from eight different schools and 45 preschool teachers.

Data Analysis

Data were analyzed descriptively. After completing the interviews, data were transcribed verbatim. Transcriptions were checked by two of the researchers. A draft Interview Coding Form was developed from 15 of the interviews which were selected randomly out of 45 interviews. Two different researchers marked the appropriate item for each question of those 15 interviews independently. For examining the consistency of the researchers on those Interview Coding Forms, markings of the researchers were compared, and some changes considered necessary were made by the research team. After the final version of the Interview Coding Form had been developed, two researchers marked all questions of all participants' interview forms independently. When they finished marking, inter-rater reliability was calculated with the formula of "agreements divided by agreements plus disagreements and multiplied by 100." Inter-rater reliability was calculated as 89%.

Results and Discussion

Results of the study were presented with the order of the research questions. Quotations were used in order to reflect the opinions of participant teachers in their own sentences.

The Opinions of Preschool Teachers regarding the Problems about Inclusion, their Needs of Knowledge about Inclusion, and their Problems

This title included results related to the opinions of teachers regarding the problems of inclusion, their needs of knowledge about inclusion, their problems with children with SEN in their classes, and the support services provided for them.

Main problems of preschool inclusion. Teachers were asked what the main problems of preschool inclusion are. Their answers and the frequencies can be seen in Table 1.

Table 1

Main Problems of Preschool Inclusion

Opinions	<i>f</i>
Lack of knowledge and experience	19
Number of students in the class	15
Problems with the parents of children with SEN	13
Problems with children with SEN in the class	8
Lack of teacher aides	7
School administration and legal issues	5
Peer acceptance	4
Physical conditions	4

When teachers were asked what the main problems of preschool inclusion are, out of 45 participants, 19 teachers mentioned the lack of knowledge and experience, 15 teachers mentioned the number of students in the class, and 13 teachers talked about the problems with the parents of children with SEN. Among the teachers who mentioned lack of knowledge and experience, ÇGA said, "... we did not have sufficient education on every subject, therefore we can include the child into limited activities in the class." Second highest frequency was the number of students in the class. Talking about this issue, BP said, "... if we had 10 students in the class we could have two inclusion students, but unfortunately, it is not so at state schools." and ÇGA said, "... we have crowded groups in our classes and sometimes two inclusion students in that crowded class." When the literature is reviewed, it can be seen that number of students in the classes is a common problem both at preschool and primary school levels (Bilen, 2007; Metin and Çakmak Güleç, 1998; Sadioğlu, Bilgin, Batu and Oksal, 2013). Lack of knowledge has also been mentioned as a problem in some other research studies (Babaoğlu and Yılmaz, 2010; Batu, 2010; Huang and Diamond, 2009; Odom and Bailey, 2001; Sadioğlu et al., 2013; Sucuoğlu et al., 2014).

Problems related to children with SEN. Participant teachers were asked about the problems they had related to the children with SEN in their classes. Teachers had different answers. Answers of the participant teachers can be seen in Table 2.

Table 2

Problems Related to Children with SEN

Opinions	<i>f</i>
Problem behaviors	28
Being excluded by peers	12
Problems related to communication	7
Problems related to self-help skills	6
Problems related to attending to the activities	4

Participant teachers were asked if they had problems related to children with SEN in their classes. Out of 45 participants, 37 teachers mentioned that they had problems with their children with SEN in the class. Those 37 teachers were asked about the types of problems they had related to the children with SEN in their classes. As can be seen in Table 2, 28 teachers talked about problem behaviors and 12 teachers mentioned students with SEN were being excluded by peers. ZY pointed that she had problems with behavior management with the child with SEN with the words “...the child with autism becomes aggressive sometimes, he may throw toys, hit the shadow teacher, peers or me...” AG also mentioned her problems by these words: “...when he first came he was very hyperactive and aggressive... always running in the class, hitting others, screaming, biting others.” When the literature was reviewed, it was found that teachers mostly reported problems related to themselves. Providing communication among children in the class, using effective classroom management strategies, planning daily routines were the problems they mentioned regarding problems of inclusion (Bruns and Mogharberran, 2009; Kemp, 2006; Küçükler, Acarlar and Kapçı, 2006; Varlier and Vuran, 2006). Besides, related to those issues, in Bozarslan and Batu’s (2014) study, teachers also mentioned the lack of sensibility in teachers and school staff, negative parent attitudes, and wrong referrals to inclusion as the major problems of preschool inclusion.

Opinions regarding the solutions of the problems mentioned. Teachers who told that they had problems with inclusion implementations in their classes were also asked about their opinions regarding the solutions they were using in order to solve these problems. Results can be seen in Table 3.

Table 3

Solutions of Problems

Opinions	f
Personal solutions by the teacher	10
Talking with parents for cooperation	10
Informing peers	8
Taking support from other professionals	8
Making accommodations	6
Using behavior management techniques	2
Taking support from teacher techniques	2

As can be seen in Table 3, 10 teachers mentioned that they found personal solutions, 10 teachers were talking with parents for cooperation, and eight teachers told that they were informing peers about the process and the child with SEN. Among the teachers who told that they found personal solutions, ZY said, “I try to talk with the student with SEN with a calm voice, which is sometimes effective but sometimes not.” Whereas DE said, “I tried to be more patient with him. I tried to teach him the rules and follow the rules consistently with him in the class.” Ten teachers mentioned that they were talking with parents for cooperation. Among those teachers, EK said “His parents suggested me to shift his attention to different toys when he gets angry.” and SKB said, “He used to wet his pants which we overcame with the support of his parents. Whatever we do in the class lose its maintenance if it is not supported at home.” In the literature, it was revealed that warning the student orally, making accommodations during teaching, punishment-reinforcement, cooperating with parents are the solutions used for solving the problems in inclusion implementations (Sadioğlu, Batu and Bilgin, 2012; Vural and Yıkılmış, 2008).

Support services they got related to the students with SEN. Participants in the study were asked if they were provided any support services related to the students with SEN in their classes. Answers of the participants and the frequencies are listed in Table 4 below.

Table 4

Support Services Provided

Opinions	f
Teachers who get support services	31
Teachers who do not get support services	13

As can be seen in Table 4, out of 45 participants, 31 teachers mentioned that they were provided with support services whereas 13 teachers reported that they were not. Among the teachers who mentioned that they were provided with support services, ÇT reported the support service she gets by saying “*We take advice from our school counselor. Sometimes parents and me, sometimes me, parents and the child together.*” whereas SU said, “*Our school counselor supports us. She provides the support we need.*” Mentioning that they both indicated they got support from the school counselor in their school. Among the participants who mentioned that they did not have any support, CGA said, “*They provided no support at all. He just asked the personal information of the student and she was gone.*” Mentioning that the staff who was working at the Referral Center. Related literature suggests on-site education and counseling systems can be provided to teachers who are studying with children with SEN in inclusion classes (Crane-Mitchel and Hedge 2007; Özaydın and Çolak 2011).

The Opinions of Preschool Teachers regarding the Similarities and Differences of Children with and without SEN

This title included the results about the opinions of teachers related to the similarities and differences of children with and without SEN. Opinions were presented with their frequencies in the Tables below.

Differences of children with and without SEN. Participant teachers were asked about the differences of children with and without SEN in their classes and schools. Answers of the participants and the frequencies can be seen in Table 5.

Table 5

Differences of Children with and without SEN

Opinions	f
Differences in general development	10
Differences in social/language and communication skills	8
Differences in academic skills	6
Differences in behavior problems	4
Differences in fine motor skills	3
Differences in self-help skills	1

As can be seen in Table 5, 10 teachers mentioned differences in general development; eight teachers reported differences in social, language and communication skills, six teachers reported differences in academic skills. Among teachers who reported general developmental differences, BP said, “*There are general developmental differences, but it also depends on the type of disability of the child.*” pointing to the importance of the type of disability of the child with SEN. On the same issue, EU made a detailed description by saying “*...socially, cognitive, gross motor, eating skills, taking turns, shortly in all skills, there are differences...*” Among teachers who reported social, language and communication skills as the differences of children with and without SEN, AY told her students, “*...cannot speak, cannot express himself, which means he has receptive language skills but not expressive language skills.*” whereas DA said, “*...mainly he cannot communicate, he plays alone, he likes to play alone...*” In Bozarlsan and Batu’s (2014) study, preschool teachers listed the differences of children with and without SEN as the need for providing instruction to the child with SEN individually, the problems the child with SEN has while expressing himself, lack of self-confidence in the child with SEN and having behavior problems with the child with SEN more frequently compared with the child without SEN. In order to overcome these negative differences, it is suggested that children with SEN are taught essential preparatory skills before inclusion placement (Kemp and Carter, 2000; 2006; Odluyurt and Batu; 2009; 2010).

Similarities of children with and without SEN. Participant teachers were also asked about their opinions regarding the similarities of children with and without SEN in their classes and schools. Answers and the frequencies are listed in Table 6.

Table 6

Similarities of Children with and without SEN

Opinions	<i>f</i>
All similar, there is no difference	20
There are some similarities in some developmental areas	5
I cannot recognize any similarities	1

Table 6 presents the results regarding the similarities of children with and without SEN regarding the opinions of participant teachers. As can be seen in the Table, out of 45 participants, 20 teachers mentioned that children with and without were all similar, five teachers mentioned that there were some similarities in some developmental areas, whereas only one teacher reported that she could not recognize any similarities between those two groups of children. Among teachers who thought that both groups were all similar, there was no difference. While expressing their opinions, AA said, “*At first, both of them are children, ...they like to play games, and they grow up with playing games.*” DA said, “*...looking physically, both of them are active children.*” Additionally, AG said, “*Physical appearance is the same, height, weight are similar. To tell the truth, movements, running, walking are also similar.*” In Bozarslan and Batu’s (2014) study preschool teachers reported the similarities between children with and without SEN as they were both children in general, playing games, eating were the main similarities and sharing was difficult for both groups of children.

The Opinions of Preschool Teachers regarding Types of Disabilities which are Appropriate to be Placed in Inclusion and the Essential Preparatory Skills to be Taught to Children with SEN

This title includes the opinions of preschool teachers regarding the types of disabilities to be included and the essential skills to be taught before inclusion placement.

Types of disabilities which are appropriate to be included. Participant teachers were asked about the types of disabilities which they thought were appropriate to be included. Teachers’ answers and the frequencies are listed in Table 7.

Table 7

Types of Disabilities which can be Included

Opinions	<i>f</i>
Mild and moderate developmental disabilities	13
All children	8
Speech and language disorders	6
Physical disabilities	3
Hearing impairment	2
Visual impairment	1

In Table 7 it can be seen that out of 45 participants, 13 teachers mentioned that children with mild and moderate developmental disabilities might be included, eight mentioned all children might be included whereas six teachers pointed that children with speech and language disorders might be included in preschool classes. Among the teachers who suggested children with mild and moderate developmental disabilities to be included, GSI said, “*...children with cognitive delays should be included, they accommodate easily in the group, but first we should be informed about those children.*” Having reviewed the literature, it can be said that the least preferred group to be included was the intellectual disability group (Batu and Uysal, 2006; Gök and Erbaş 2011). Moderate and severe developmental disability group was also reported as the least preferred disability group to be included in many studies (Bozarslan and Batu, 2014; Friend and Bursuck, 2006; Lewis and Doorlag, 2011; Mastropieri and Scruggs, 2004).

Essential preparatory skills to be taught to children with SEN before inclusion placement. Preschool teachers who participated in the study were asked about the essential preparatory skills. Teachers' opinions and frequencies can be seen in Table 8.

Table 8

Essential Preparatory Skills

Opinions	f
Self-help skills	35
Language and communication skills	10
Psychomotor skills	5
Attending to activities	4
Not having problem behaviors	4

As can be seen in Table 8, 35 teachers mentioned self-help skills, 10 teachers mentioned language and communication skills and five teachers mentioned psychomotor skills as the essential preparatory skill for inclusion. Among teachers who reported self-help skills as the essential preparatory skills, AA said, "...of course he should achieve the self-help skills, washing hands, eating by himself...", similarly, AG said, "I think self-help skills should be taught, or there should be a shadow teacher to help him with his self-help needs. We don't have shadow teachers or teacher aides in all classes to help those children." mentioning the importance of self-help skills in preschool classes. Bozarslan and Batu (2014) reported that communication skills are the most essential skills to be taught to preschool children with SEN. Besides communication skills, toilet skills, social skills, and self-help skills were reported to be other essential skills for inclusion in preschools. Batu and Uysal (2006) pointed that teaching social skills as preparatory skills to children with SEN provides an easier acceptance procedure among their peers in inclusion. Similarly, Odluyurt and Batu (2009) listed essential preparatory skills like following directions, attending to group activities with peers, acquiring self-help skills, presenting appropriate behaviors in the class, and expressing oneself depending on the opinions of teachers and the literature review.

When the implementations were examined, children with various types and levels of disabilities are being placed in inclusion classes. If successful implementations are expected to be realized in the classes, correct assessment and evaluation processes should be conducted and individualized teaching plans should be written and implemented with children with SEN in the classes (Batu, Çolak and Odluyurt, 2012; Buell, Hallam, Gamel-McCormick and Scheer, 1999; Cushing, Clark, Carter and Kennedy, 2005; Freeman and Alkin, 2000).

The Opinions of Preschool Teachers regarding the Benefits of Inclusion for Children with And without SEN and the Preparations They Make for the Children with SEN in Their Classes

This title includes the opinions of teachers regarding the benefits of inclusion to children with and without SEN and the preparations of teachers for the children with SEN in their classes. The frequencies of participants are presented in Tables below.

Benefits of inclusion to children with SEN. Participants in the study were asked about the benefits of inclusion to children with SEN. Teachers' answers and their frequencies can be seen in Table 9.

Table 9

Benefits of Inclusion to Children with SEN

Opinions	f
Gets better in social and adaptive skills	38
Improves in all developmental areas	11
Develops in communication area	10
Develops in self-confidence	6
No benefits at all	1

Out of 45 participants, 38 teachers mentioned that children with SEN would get better in social and adaptive skills, 11 teachers mentioned that they would improve in all developmental areas, and ten teachers mentioned that children with SEN would develop in communication area in inclusion. Among the teachers who thought that those children would get better in social and adaptive skills, GSII said, “*I think that they are getting socialized, they acquire social skills, and they develop physically.*” and AY said, “*...even though classmates are not his peers, he is expressing himself, he is trying to put himself forward among his classmates.*” Among the teachers who mentioned that the child with SEN would develop in all developmental areas YÇ said, “*I think that inclusion will have contributions seriously in all developmental areas. Children with SEN must be in inclusion classes.*” and TG said, “*...he can learn how to behave in social environments, he can learn things to be used in his daily life in the community.*” It can be said that inclusion provides not only cognitive performance development but also social and behavioral development to children with SEN. Children with SEN usually acquire skills like playing with peers, attending to others’ play, starting play with others, communication skills, social interaction skills, and attending to activities in inclusive environments. As a result of this, their acceptance possibility among their peers increases naturally. Peer acceptance turns to be a friendship and social interaction out of the class as well (Diamond and Hestenes, 1994; Niesyn, 2009; Rule, Fietchl and Innocenti, 1990; Salend, 1998; Salisbury and Vincent, 1990; Wiener and Tardif, 2004).

Benefits of inclusion to children without SEN. Participant teachers were asked about the benefits of inclusion to children without SEN. Answers of teachers and frequencies can be seen in Table 10.

Table 10

Benefits of Inclusion to Children without SEN

Opinions	f
Awareness and toleration	37
Compassion and assistance	15
Respect	5
Empathy	3
Acceptance	2
Responsibility	2
Self-confidence	1
Problem solving	1

As can be seen in Table 10, out of 45 participant teachers 37 teachers talked about awareness and toleration, 15 teachers mentioned compassion and assistance, and five teachers mentioned respect as the benefits of inclusion to children without SEN. Among teachers who mentioned awareness and toleration, ÇA said, “*They learn how to behave to those children with SEN whom they have never seen before.*”, KAÖ said, “*...knowing a different person, learning about his needs...*” Among teachers who mentioned compassion and assistance HÇ said, “*...those children start to direct children with SEN’s behaviors after some time.*”, FY said, “*Their feelings of compassion and assistance develop in time...*” In Bozarlan and Batu’s (2014) study, preschool teachers reported the benefits of inclusion to children without SEN as self-confidence development, learning to share, and taking responsibility.

Preparations teachers make for the children with SEN in their classes. Participant teachers were asked about the preparations they make for the children with SEN in their classes. Answers and frequencies are listed in Table 11.

Table 11

Preparations/Differences Teachers Make in the Class

Opinions	f
Making teaching accommodations	14
Not making any accommodations	13
Making physical accommodations	11
Informing other children in the class	9
Talking with other professionals	4
Informing parents of children without SEN	3

As can be seen in Table 11, 14 teachers told that they were making teaching accommodations, 13 teachers mentioned that they were not making any accommodations, and 11 teachers mentioned that they were making physical accommodations for the children with SEN in their classes. Among teachers who were making teaching accommodations, AY said, “After making some observations I prepared his IEP. I determined what he liked, how I should communicate with him. He prefers visual things, I mean I have to show the object or its visual version for him to make him do the things I want. I have to point things with my finger or give a signal for him to understand what I want him to do.” Among teachers who told that they were not making any accommodations, ZK said, “I had a child with SEN in the second semester, but I didn’t make any accommodations for him in the class.” and MA said, “To tell the truth, I didn’t do any preparations for him. Because I didn’t know about him exactly. He usually harmonized with us.” For implementing successful inclusion in preschools, teachers are expected to adapt the classroom environment regarding the needs of all children but especially the needs of children with SEN, to use effective teaching techniques and strategies, to individualize teaching, and to provide equal learning environments for all children in their classes (Akalin and Sucuoğlu 2015; Sucuoğlu et al., 2014; Noonan and McCormick, 1997; Vural and Yıkmış, 2008).

Conclusion

In summary, research reveals that the problems of inclusion vary: (a) lack of knowledge of teachers about individuals with SEN, characteristics of these individuals, types of disabilities, (b) lack of knowledge of teachers about inclusion, (c) crowded classrooms, (d) not having appropriate physical conditions at schools for individuals with SEN, (e) not having appropriate materials for teaching in the classrooms, (f) not providing special education support services, and (g) parents of children without SEN’s negative attitudes towards children with SEN, etc. (Batu, 2000; Diken, 1998; Kargin, Acarlar and Sucuoğlu, 2005; Nizamoğlu, 2006; Sucuoğlu et al., 2014; Uysal, 1995).

Results of the present study can be summarized in a few sentences. For example, lack of information and experience, problems with the parents of children with SEN, problems with students with SEN and lack of support staff were the primary problems being faced in the school implementing inclusion. Regarding these problems, most of the teachers mentioned that they were provided with support. Many of the teachers reported that they were supported by the school counselor, parents of children with SEN, and the special education teacher of the student with SEN consecutively. Participant teachers mentioned the differences of children with and without SEN as developmental differences, communication and social skills differences and behavioral differences. Whereas the similarities they mentioned were that they were all similar, there were no differences or similarities in some developmental areas. In the study, some participant teachers also reported that children with moderate developmental disabilities and some other teachers suggested all children with SEN should be included. Teachers also suggested that children with SEN to be included into preschool classes should be taught self-help skills, communication skills and some motor skills for being successful in inclusion classes.

Moving forward with these findings in mind, some suggestions can be addressed for future research studies and implementation. Conducting a survey can be suggested for collecting data from more teachers. An information package can be prepared with the titles of “children with SEN and their characteristics,” “preparing

IEPs,” “physical and teaching accommodations in inclusion environments,” and “assessment and evaluation of children with SEN in preschool environments” and the effectiveness of this package can be examined. Some implementation suggestions can be; providing pre-service and in-service courses to teachers/teacher candidates who will work with children with SEN, ways of making collaboration can be taught to special education teachers and preschool teachers who are working with children with SEN.

References

- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İçsen Karasu, F. (2014). The needs of inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akalın, S., & Sucuoğlu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 739-758.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri [Competency of classroom teachers in the inclusive education]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 8(2), 345-354.
- Balaban, M., Yılmaz, Ö., & Yıldızbaş, F. (2009, May). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Examination of teachers' opinions on mainstreaming education practices in preschool education]*. Paper presented at 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Çanakkale, Turkey.
- Batu, E. S. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüş ve önerileri [The opinions and suggestions of teachers who have integrated exceptional students in their classes in a secondary vocational school]*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71.
- Batu, E. S., Çolak, A., & Odluyurt, S. (2012). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması [Mainstreaming children with special needs]*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Batu, E. S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma [Mainstreaming]*. Ankara: KÖK Yayıncılık.
- Batu, E. S., & Uysal, A. (2006). Teaching typically developing children to help their peers with various special needs via simulation activities. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 12-25.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri [Primary school teacher's opinions about the problems they are facing during the integration activities and their solution proposals]*(Unpublished master's thesis, Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, İzmir, Turkey). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 211466)
- Bozarlan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri [Examining the opinions of teachers working in private preschools about inclusion]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Bruns, A. D., & Mogharberran, C. C. (2009). The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 229-241.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Crane-Mitchel, L., & Hedge, A. V. (2007). Belief and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(4), 353-366.
- Cushing, L. S., Clark, N. M., Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2005). Access to the general education curriculum for students with significant cognitive disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 38(2), 6-13.

- Diamond, K. E., & Hestenes, L. L. (1994). Preschool children's understanding of disability: Experiences leading to the elaboration of the concept of hearing loss. *Early Education and Development*, 5(4), 301-309.
- Diken, İ. H. (1998). *Sınıfta zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması [A comparing the attitudes of primary school teachers with and without mentally retarded children in their classrooms towards mainstreaming mentally retarded children]* (Unpublished master's thesis, Ankara University, Institute of Educational Sciences, Ankara, Turkey). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 62293)
- Freeman, S. F., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-26.
- Friend, M., & Bursuck, W. (2006). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gay, L.R. (1996). *Educational research: Competencies for analysis and application* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri [Opinions and suggestions of preschool teachers about mainstreaming]. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Huang, H. H., & Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programs designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 169-182.
- Karamanlı, D. (1998). *Okul öncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5-6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkındaki algılamalarının incelenmesi. [A Research on normal pre-school children's at the ages of 5 and 6, and class teachers' way of perceiving the adaptation behaviour of mentally retarded children]* (Unpublished master's thesis, Hacettepe, Institute of Health Sciences, Ankara, Turkey). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 70438)
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Identifying opinions of teachers, principals, and parents about mainstreaming]. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi [Opinions of the general education teachers on the adaptations for students with special needs in general education classrooms]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Kemp, C. (2006). Active and passive task related behavior direction following and the inclusion of children with disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(1), 14-27.
- Kemp, C., & Carter, M. (2000). Demonstration of classroom survival skills in kindergarten: a five year transition study of children with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 20(4), 394-411.
- Kemp, C., & Carter, M. (2006). Identifying skills for promoting successful inclusion in kindergarten. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30(1), 31-44.
- Küçükker, S., Acarlar, F., & Kapçı, E.G. (2006). The development and psychometric evaluation of the supports scale for pre-school inclusion. *Early Child Development and Care*, 176(6), 643-659.

- Lewis, R. B., & Doorlag, D.H. (2011). *Teaching special students in general education classrooms*. (8th ed.). Columbus, Ohio: Pearson.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction* (2nd ed). Boston: Merrill Prentice Hall.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber [Qualitative research: a guide to design and implementation]* (3rd ed.). (S. Turan, trans.). Ankara: Nobel Yayınları. (The publication year of the original book is 2009)
- Metin, N., & Çakmak Güleç, H. (1998). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin özürlü çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşünceleri [Examining opinions of elementary school teachers about the mainstreaming programs for children with disabilities and typically developing children]. Paper presented at the 8th Special Education National Congress, Edirne, Turkey.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği [Regulation governing special education services]*. Retrieved from https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf.
- Niesyn, M. E. (2009). Strategies for success: Evidence-based instructional practices for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 53(4), 227-233.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri [The competencies of primary school teachers in integration practices]* (Unpublished master's thesis, Abant İzzet Baysal University, Institute of Social Sciences, Bolu, Turkey). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 190219)
- Noonan, M. J., & McCormick, L. (1997). *Early intervention in natural environments methods and procedures*. CA: Brooks/Cole Publishing.
- Odluyurt S., & Batu, E. S. (2009) Okul öncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretmen görüşlerine ve alanyazın taramasına dayalı olarak belirlenmesi [Determining the preparatory skills of preschools based on the opinions of teachers and literature review]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4). 1819-1851.
- Odluyurt, S., & Batu, E. S. (2010). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi [Teaching inclusion preparation skills to children with developmental disabilities]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1565-1572.
- Odom, S. L., & Bailey, D. B. (2001). Inclusive preschool programs: classroom ecology and child outcomes. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 253-276). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “okul öncesi kaynaştırma eğitimi hizmet-içi eğitim programı”na ilişkin görüşleri [The views of preschool education teachers over mainstreaming education and over in-service education program of mainstreaming education at preschool education]. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Öztürk Özgönel, S. Ö., & Girli, A. (2016). Otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. [The Examination of an education program to improve peer relationships of the autistic children integrated in classrooms] *İlköğretim Online*, 15(1), 286-298.

- Rule, S., Fietchl, B. J., & Innocenti, M. (1990). Preparation for transition to mainstreamed post-preschool environments: Development of a survival skills curriculum. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(4), 78-90.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri [Primary school teachers' opinions related to inclusion of students with special needs]. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, E. S., & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri [Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1743-1765.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: Creative inclusive classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Salisbury, C. L., & Vincent, L. J. (1990). Criterion of the next environment and best practices: Mainstreaming and integration 10 years later. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10(2), 78-89.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1477-1483.
- Sünbül, A. M., & Sargın, N. (2002, October). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen tutumları: Konya ili örneği [Teacher attitudes related to mainstreaming education in preschool period: The case of Konya]*. Paper presented at XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Lefkoşa, KKTC.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri [Opinions of teachers and principals about the problems encountered on mainstreaming children with intellectual disabilities]* (Unpublished master's thesis, Anadolu University, Institute of Social Sciences, Eskişehir, Turkey). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 43073)
- Varlier, G., & Vuran, S. (2006). The views of preschool teachers about integration. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 578-585.
- Vural, M. & Yıkımsı, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi [A determination of the studies made on instructional adaptation by inclusive classroom teachers]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (6th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 3, Sayfa No: 401-420

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.283374

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 04.01.17

Kabul Tarihi: 03.08.17

Erken Görünüm: 10.08.17

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*

Emine Sema Batu ^{ID**}
Anadolu Üniversitesi

Serhat Odluyurt ^{ID***}
Anadolu Üniversitesi

Ezgi Alagozogl ^{ID****}
Anadolu University

Melih Çattık ^{ID*****}
Anadolu Üniversitesi

Şerife Şahin ^{ID*****}
Anadolu Üniversitesi

Öz

Kaynaştırma uygulamalarının ilk basamağı okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Kaynaştırma son yıllarda okul öncesi eğitim kapsamında daha fazla önem kazanmakta ve daha fazla kullanılan terim olmaktadır. Kaynaştırma uygulamaları bazen sorunlarla bazen de sorularla gerçekleştirilmektedir. Alanyazındaki araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sırasında pek çok sorunla karşılaştıkları söylenebilir. Bu bağlamda, bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmanın katılımcıları, Eskişehir ilindeki devlet anaokullarında çalışan ve sınıflarında hâlihazırda ya da geçmiş yıllarda kaynaştırma öğrencisi olan 8 anaokulundan 45 okul öncesi öğretmenidir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 2-27 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, katılımcıların kaynaştırma uygulamasına ilişkin olumlu görüşlere sahip olmalarına karşın kaynaştırma ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları yönündedir. Katılımcı öğretmenler bilgi eksikliklerinin kaynaştırma, özel gereksinim türleri ve özellikleri, etkili öğretim yöntemleri, uyarlama yapma ve benzeri konularda olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgular alanyazında bulunan kaynaklarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma, okul öncesi öğretmeni, öğretmen görüşleri, yarı-yapılandırılmış görüşmeler.

Önerilen Atıf Şekli

Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagozogl, E., Çattık, M., & Şahin, S (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 401-420. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.123456

*Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje No: 1304E066

***Sorumlu Yazar:* Prof. Dr., E-posta: esbatu@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0770-5145>

***Doç. Dr., E-posta: syildiri@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5861-0627>

****Arş. Gör., E-posta: ezgialagozogl@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4013-0702>

*****Arş. Gör., E-posta: mcattik@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2682-377X>

*****Arş. Gör., E-posta: serifesahin@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5404-762X>

Özel gereksinimli (ÖG) bireylerin toplumun etkin birer üyesi olabilmeleri için pek çok unsur bu bireylerin hayatlarında görev almaktadır. Erken tanılama, erken müdahaleden yararlanma, yoğun bir erken eğitim programından yararlanma ve normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte kaynaştırma ortamlarından yararlanma bu unsurlar arasında sayılabilir. 2000 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (Milli Eğitim Bakanlığı, 2000) kaynaştırma yoluyla eğitim; "özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır" şeklinde tanımlanmıştır. Yasalarda yer alan bu tanımdan da yola çıkarak her geçen yıl daha fazla sayıda ÖG öğrenci kaynaştırma ortamlarında eğitim almak üzere yerleştirilmektedir. Kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen öğrenci sayısının günden güne artmasına karşın bu öğrencilere ya da öğretmenlerine sağlanan özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanmasının ve kaynaştırma sınıflarında görevli olan öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi yetersizliklerinin halen bir sorun olarak görüldüğü kaynaklarda ortaya konmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Lewis ve Doorlag, 2011; Öztürk Özgönenel ve Girli, 2016; Salend, 1998).

Okul öncesi sınıflardaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin alındığı bazı çalışmalarda katılımcı öğretmenlerin ÖG öğrenciyi sınıftaki etkinliklere katmada bazı sorunlar yaşadıklarını dile getirdikleri raporlaştırılmıştır. Ayrıca ÖG öğrencilerin etkinliklere katılmaya çalıştıkları ancak çoğunlukla başarısız oldukları da çalışmaların bulguları arasında yer almaktadır (Gök ve Erbaş, 2011; Karamanlı, 1998). Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları ilkokul ve orta öğretimde yapılan kaynaştırma uygulamalarına göre daha yeni bir uygulama olmasına karşın, bu konuyla ilgili durum saptamaya yönelik gerçekleştirilmiş az sayıda betimsel çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Balaban, Yılmaz ve Yıldıztaş'ın (2009) gerçekleştirdiği çalışmaya 45 okul öncesi öğretmeni katılarak Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlar Ölçeği'ni doldurmuşlardır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ile sınıflarında yaşadıkları sorunlar arasında belirgin bir ilişki bulunmamaktadır. Başka bir çalışmada Gök ve Erbaş (2011) 10 okul öncesi öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirerek kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemişlerdir. Araştırmacılar, katılımcı öğretmenlerin, ÖG bireyler ve kaynaştırma uygulamasına ilişkin daha fazla bilgi sahibi olmak istediklerini raporlaştırmışlardır. Ayrıca katılımcı öğretmenler, bilgi eksiklikleri nedeniyle kendilerini sınıfta yetersiz hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bozarslan ve Batu (2014) ise özel anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere benzer bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada 26 okul öncesi sınıf öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada da öğretmenler kaynaştırma uygulamaları, etkili öğretim yöntemleri ve ÖG bireyler ile ilgili olarak bilgilerinin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenler, bilgilendirmenin sadece kendilerine değil, okulda çalışan idareci, temizlik personeli, yardımcı öğretmenler gibi tüm çalışanlara yapılması gerektiğini de önermişlerdir.

Yukarıda da örneklendirildiği gibi, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş belirleme ile ilgili yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Ancak ÖG öğrencilerinin her birinin biricik olma özelliğinin ve her bir okulun kendi iç dinamiğinin, kültürel özelliklerinin o okulda gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarını biricik olmasını sağladığı düşünülmektedir. Bu durumlar göz önünde bulundurularak planlanan bu çalışmada Eskişehir ilinde bulunan ve sınıfında ÖG öğrenci bulunmuş ya da halihazırda bulunan okul öncesi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaçla ilgili olarak şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1.Okul öncesi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasının sorunlarına, kaynaştırma uygulamasıyla ilgili olarak gereksinim duydukları bilgi türlerine, sınıflarındaki ÖG öğrenciyle ilgili yaşadıkları sorunlara ve belirttikleri sorunlarla ilgili olarak alabildikleri destek hizmetlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2.Okul öncesi sınıf öğretmenlerinin, sınıflarındaki ÖG öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrenciler arasındaki benzerlikler ve farklılıklara ilişkin görüşleri nelerdir?

3.Okul öncesi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması için uygun olduğunu düşündükleri yetersizlik türlerine ilişkin ve kaynaştırma uygulamasına yerleştirilmesi planlanan ÖG öğrencinin sahip olması gereken becerilerin neler olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?

4.Okul öncesi sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamasının ÖG olan ve olmayan öğrencilere yararlarının neler olduğuna ilişkin ve ÖG öğrenci için sınıfta yaptıkları hazırlıklara ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışma 2013-2014 öğretim yılında sınıfında halihazırda ÖG öğrenci bulunan ya da daha önceden bulunmuş olan 45 okul öncesi sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmek üzere sorular hazırlanmış ve her katılımcıya tüm sorular sorulmuştur. Sorulara ilişkin üç uzmandan görüş alınmış ve soruların soruluş sırasına ilişkin önerilerden yola çıkılarak son hali verilen sorularla iki pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler görüşme yapma ile ilgili deneyimi olmayan araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler yapıldıktan sonra tüm ekip birlikte pilot görüşmeleri dinleyerek görüşmecilere dönüt vermişler ve görüşmelerin yapılışı ile ilgili tüm ekibin uyması için bazı ilkeler belirlemiştir. Pilot görüşmeler ayrıca, soruların anlaşılabilirliği ile ilgili olarak da değerlendirme sağlamıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiş ve frekans hesaplaması ile bulgu olarak ifade edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Çalışmanın bulguları araştırma soruları ile ilişkilendirilerek aktarılmıştır. Bulguları güçlendirmek ve inandırıcılığın artırılması için katılımcıların sözleri ilgili yerlerde alıntılar olarak kullanılmıştır.

Okul Öncesi Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasının Sorunlarına, Kaynaştırma Uygulamasıyla İlgili Olarak Gereksinim Duydukları Bilgi Türlerine, Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenciyle İlgili Yaşadıkları Sorunlara ve Belirttikleri Sorunlarla İlgili Olarak Alabildikleri Destek Hizmetlere İlişkin Görüşleri

Çalışmaya katılan öğretmenler en belirgin sorunlarının bilgi eksikliği ve kalabalık sınıflar olduğunu dile getirmişlerdir. ÖG öğrencileri ile ilgili olarak yaşadıkları sorunlardan davranış sorunlarını ve davranış yönetimini öncelikli olarak belirten katılımcılar bu sorunların çözümüne yönelik kendilerinin yollar bulduklarını ya da ÖG çocukların aileleriyle işbirliği yaptıklarını dile getirmişlerdir. Kaynaklar incelendiğinde, çalışmanın bulgularının alanyazındaki kaynaklarla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Bruns ve Mogharberran, 2009; Kemp, 2006; Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012; Varlıer ve Vuran, 2006; Vural ve Yıkmış, 2008).

Okul Öncesi Sınıf Öğretmenlerinin, Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenciler ve Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklara İlişkin Görüşleri

Çalışmanın katılımcıları olan okul öncesi sınıf öğretmenlerinin, ÖG olan ve olmayan çocuklar arasındaki farklılık olarak ilk sırada genel gelişimlerinin farkını, ardından dil ve iletişimde, akademik becerilerdeki farklılıklarını dile getirdikleri görülmüştür. Benzerlik olarak ise, çoğunluk her şeylerinin benzer olduğunu dile getirirken çok az öğretmen de bazı gelişim alanlarında benzerlikler olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul Öncesi Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulaması İçin Uygun Olduğunu Düşündükleri Yetersizlik Türlerine İlişkin ve Kaynaştırma Uygulamasına Yerleştirilmesi Planlanan Özel Gereksinimli Öğrencinin Sahip Olması Gereken Becerilerin Neler Olduğuna İlişkin Görüşleri

Katılımcı öğretmenler ayrıca, kaynaştırma uygulaması için hafif ve orta düzeyde yetersizlikleri olan öğrencilerin en fazla uygun olduğunu ya da tüm çocukların uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda alanyazında farklı görüşler belirtildiği görülmektedir. Örneğin bazı kaynaklarda kaynaştırma uygulamaları için en az tercih edilen grubun zihinsel yetersizliği olan çocuklar olduğu ortaya konmaktadır (Batu ve Uysal, 2006; Gök

ve Erbaş, 2011). Başka kaynaklarda ise, orta ve ağır derecede gelişimsel yetersizliği olan çocukların en az tercih edilen grup olduğu raporlaştırılmıştır (Bozarslan ve Batu, 2014; Lewis ve Doorlag, 2011).

Okul Öncesi Sınıf Öğretmenlerinin, Kaynaştırma Uygulamasının Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Öğrencilere Yararlarının Neler Olduğuna İlişkin ve Özel Gereksinimli Öğrenci İçin Sınıfta Yaptıkları Hazırlıklara İlişkin Görüşleri

Çalışmanın katılımcı grubunu oluşturan öğretmenler, ÖG öğrencilerin kaynaştırma uygulamasından sağlayacağı yararlar söz konusunda en fazla sosyal ve uyumsal beceriler olduğunu dile getirmişlerdir. Normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma uygulamasından sağlayacağı yararlar arasında da farkındalık ve tolerans gelişimi, yardım ve saygının olduğunu sıralamışlardır. Katılımcı öğretmenler sınıflarındaki ÖG öğrenciler için gerçekleştirdikleri hazırlıklar arasında öğretimsel uyarlamalar yapma, hiç uyarlama yapmama ya da fiziksel uyarlamalar yapmanın olduğunu dile getirmişlerdir. Kaynaştırma uygulamalarını başarıyla gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin sınıf ortamını tüm çocukların gereksinimlerini karşılayacak şekilde uyarlamaları, etkili öğretim stratejilerini kullanmaları, öğretimi bireyselleştirmeleri ve sınıflarındaki tüm çocuklar için eşit öğrenme fırsatları yaratmaları beklenmektedir (Akalin ve Sucuoğlu, 2015; Sucuoğlu ve diğ., 2014; Noonan ve McCormick, 1997; Vural ve Yıkılmış, 2008).

Sonuç

Sonuç olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın bulguları çoğu noktada alanyazındaki bilgilerle benzerlik göstermektedir. Okul öncesi sınıf öğretmenlerinin başarılı bir kaynaştırma uygulaması gerçekleştirmek için gereksinim duydukları en belirgin ihtiyacın bilgi donanımı olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak okul öncesi öğretmenlerine, ÖG bireyler ve özellikleri, kaynaştırma uygulamalarının ilkeleri, bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama, uyarlamalar yapma gibi konuları içeren bilgilendirme paketleri hazırlanarak öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki değişikliklerin gözlemlenmesi önerilebilir.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 3, Sayfa No: 421-441

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.334888

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 10.11.16

Kabul Tarihi: 11.08.17

Erken Görünüm: 17.08.17

Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Öğrencilerin Sözcükleri Anlamsal İşleme Becerilerinin İşiten Okuyucularla Karşılaştırılması*

Halime Miray Sümer^{ID**}
Ankara Üniversitesi

Tevhide Kargın^{ID***}
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

İsa Birkan Güldenoğlu^{ID****}
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu araştırma, işiten, koklear implantlı ve işitme cihazı kullanan işitme engelli öğrencilerin sözcükleri anlamsal olarak işleme performanslarını karşılaştırılmalı olarak incelemeyi amaçlayan nedensel karşılaştırılmalı bir araştırmadır. Çalışma grubunu 3. ve 4. sınıf düzeylerinde genel eğitim sınıflarında öğrenim gören 32 işiten, 34 işitme cihazı kullanan işitme engelli öğrenci ve 35 koklear implantlı işitme engelli öğrenci olmak üzere toplam 101 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada 48 sözcük çiftinden (24 tanesi ilişkili iki sözcük çifti, 24 tanesi ilişkisiz iki sözcük çifti) oluşan bir işlem ile veri toplanmıştır. Analizler sonucunda; anlamsal sözcük işleme doğruluk oranı açısından işiten okuyucuların, işitme cihazlı ve koklear implantlı okuyuculardan daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca koklear implantlı okuyucularla işitme cihazlı okuyucuların sözcükleri hem tepki hızı hem de hata ortalamaları açısından benzer performans göstererek işlemedikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan tüm okuyucuların farklı anlamsal kategorilerdeki sözcükleri işleme becerilerine bakıldığında ise okuyucuların sözcükleri anlamsal kategorilere bağlı kalmadan benzer tepki hızları ve hata oranları ile işlemedikleri görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Okuma, okuduğunu anlama, anlamsal sözcük işleme.

Önerilen Atıf Şekli

Sümer, H. M., Kargın, T., & Güldenoğlu, İ. B. (2017). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilerin sözcükleri anlamsal işleme becerilerinin işiten okuyucularla karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 421-441. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.334888

*Bu çalışma, Halime Miray SÜMER'in Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, Prof. Dr. Tevhide KARGIN'ın danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

***Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., E-posta: miraysumer@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1470-8195>

***Prof. Dr., E-posta: tkargin@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1243-8486>

****Yrd. Doç. Dr., E-posta: birkangueldenoglu@yahoo.com, <http://orcid.org/0000-0002-9629-1505>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre işitme engelli bireyler, işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004). İşitme cihazları mevcut işitme kalıntısını etkili şekilde kullanmayı hedeflerken bu cihazların sağladığı yararlar işitme kaybının derecesine göre değişmekte ve işitme gücü açısından çoğu zaman ileri ve çok ileri derece kayıplı bireylerde beklenen yarar sağlamamaktadır. Çok ileri derecede duyuşal sinirsel (sensörinöral) işitme kaybı olan işitme engelli bireylerde kullanılan bir diğer işitme desteği ise ameliyat yoluyla takılan koklear implantlardır. Koklear implant, mekanik ses enerjisini, elektrik sinyallerine dönüştüren ve bunu doğrudan kokleaya aktararak, seslerin algılanmasını sağlayan elektronik bir cihazdır (Darıca ve Şipal 2011; Picard, 2001; Schirmer, 2001).

Hangi tür işitme desteği alırlarsa alsınlar işitme kayıplı çocuklar, işitsel girdilerinin sınırlı olmasından dolayı gelişim süreçlerinde, özellikle de dil edinim süreçlerinde bazı gecikmeler gösteren çocuklardır (kaynak gösteriniz). Doğumdan sonraki ilk aylarda normal işiten akranlarıyla benzer gelişim aşamalarını takip eden işitme engelli çocuklar, yaşları ilerledikçe dil alanında olması beklenen gelişmelerde gecikmeler göstermektedirler (Roberts, 2000; Schirmer, 2001; Tüfekçioğlu, 2007). Dil edinimi için kritik olan dönemde ortaya çıkan bu gecikmeler, uzun vadede işitme engelli çocukların sözel iletişimden yoksun olmalarına ve dile ilişkin kazanımları beklenen birtakım bilgi ve becerilerde (ör; biçimbirim, sözdizimi, fonoloji, pragmatik ve semantik) sınırlılıklara sahip olmalarına neden olmaktadır (Tüfekçioğlu, 2007).

Koklear implant ve işitme cihazları ile, işitme engelli bireylerde işitme duyusunun görevini tam olarak yapamamasından dolayı dil edinimine ilişkin ortaya çıkan gecikmeleri en aza indirmek amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmalarda, koklear implant ve işitme cihazı kullanan çocukların dil ve konuşma becerilerinin gelişiminin, çocuğun ameliyat ya da cihaz kullanmaya başladığı zamanki yaşından, implant ya da cihaz kullanım süresinden, cihaz kullanım sonrasında ve ameliyat öncesi ile sonrasında aldığı özel eğitim ve destek hizmetlerinden etkilendiği belirtilmiştir (Akçamete ve Gürgür, 2009; Avcıoğlu, 2008; Tüfekçioğlu, 1992). Akmeşe ve Acarlar (2016) yaptıkları araştırmada, 4;0-7;11 yaşları arasında 30 koklear implantlı ve 30 normal işiten çocukların dilin farklı bileşenlerindeki becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda koklear implantlı çocukların Türkçe Erken Gelişim Testi'nde alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil bileşik puanlarında işiten akranlarına göre daha düşük performans gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca koklear implant ameliyatı olma yaşına göre dil becerilerine bakılmış ve iki yaş öncesinde ameliyat olan çocukların ifade edici dil becerilerinde daha yüksek performans gösterdikleri bulunmuştur. Koklear implant ve işitme cihazının çocukların dil gelişimi üzerindeki etkilerinin incelendiği bir başka çalışmada Can (2009), koklear implant ve işitme cihazı kullanan işitme engelli çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini, Okul Öncesi Dil Ölçeği-4 (PLS4) kullanarak değerlendirmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, her ne kadar cihaz ve koklear implant kullanım süresinin işitme engelli çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde önemli etkileri olduğunu gösterse de, her iki grupta yer alan işitme engelli çocukların, hem alıcı dil hem de ifade edici dil puanlarının işiten akranlarına oranla çok daha düşük olduğunu göstermiştir. Ortaya çıkan bu durum, ilgili çalışmada, işitme engelli çocukların dil gelişimlerinin işiten akranlarıyla benzer sırada fakat daha yavaş geliştiği şeklinde yorumlanmıştır. Alanyazındaki farklı araştırmalarda koklear implant veya cihaz kullanımının işitme engelli bireylerin dil becerilerine önemli katkıları olduğu belirtilse de (Geers, 2003; Johnson ve Goswami, 2010; Moog, 2002; Spencer, Barker ve Tomblin, 2003;) işitme engelli bireylerin okul çağına geldiklerinde dil becerileri açısından sınırlılıklarının devam ettiği ve bu sınırlılıkların özellikle bu çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumsuz olarak etkilediği, dolayısıyla da bu olumsuzluğun tüm akademik performanslarına yansıdığı (Girgin, 1997; Issacson, 1996; Meyen ve Skrtic, 1995; Picard, 2001; Roberts, 2000; Tüfekçioğlu, 1992; Wolk ve Allen, 1984) belirtilmektedir.

Dil becerileri ile okuma gelişiminin birbirlerine paralel olduğu düşünüldüğünde, işitme engelli öğrencilerin sınırlı dil performanslarından dolayı, okuma becerilerinde de başarısızlıklar yaşamalarının doğal bir sonuç olduğunu söylemek mümkündür. İşitme engelli bireylerin sınırlı okuma performansları ile ilgili ortaya çıkan bu durumun, gerek ulusal gerekse de uluslararası alanyazında yapılmış birçok çalışma ile desteklendiği

görülmektedir (Akçamete 1999; Chamberlain ve Mayberry, 2000; Girgin, 2003, 2005a, 2006, Güldenoğlu, 2012; Marschark ve Harris, 1996; Santana ve Torres, 2003; Traxler, 2000).

Özel gereksinimli bireylerin akademik becerileri en iyi şekilde kazanabilmeleri için kendileri için uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri gerekmektedir. Bu eğitim ortamlarından biri olan kaynaştırma ortamlarına yerleştirilme sürecinde işitme engelli bireylerin işitme kalıntısına, sınıflarında gösterdikleri sosyal becerilere ve dil becerilerine dikkat edilmektedir. Kaynaştırma ortamına yerleştirilen işitme engelli bireyler işiten akranlarıyla daha çok etkileşime girmesi işitme engelli bireylerin dil becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Dil becerilerinin okuduğunu anlama becerilerini doğrudan etkilediği düşünüldüğünde iyi planlanmış kaynaştırma ortamına devam eden bu öğrencilerin akademik becerilerdeki performanslarının istenilen düzeyde olması gerekmektedir (kaynak gösteriniz). Bu nedenle bu çalışmaya kaynaştırma ortamında öğrenim gören işitme engelli bireylerin dahil edilmesi planlanmıştır.

Okuma, okuyucuların yazılı metinlerde yer alan sözcükleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen sözcükleri varolan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları sözcüklerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreçtir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012). Bu sürecin gerçekleşebilmesi için bireyin görme ve işitme duyuları ile birlikte zihinsel becerilerini etkili olarak kullanması gerekmektedir. İşitme engelli bireyler zihinsel beceriler açısından akranlarıyla benzer özelliklere sahip olsalar da yeterli işitsel girdiye sahip olamadıkları için okuma sürecinde güçlükler yaşamaktadırlar (Miller, 2000, 2005a, 2010; Miller, Kargın ve Guldenoglu, 2013). Nitekim alanyazında işitme engelli bireylerin okuma süreçlerini inceleyen çalışmalara bakıldığında, işitme engelli okuyucuların %60'ının 4. sınıf veya daha düşük seviyede okuma ve okuduğunu anlama performansına sahip olarak okul hayatlarını tamamladıkları belirtilmektedir (Allen, 1986; Chamberlain ve Mayberry, 2000; Holt, 1993; Holt, Traxler ve Allen, 1996; Marschark ve Harris, 1996; Traxler, 2000). Yapılan çalışmalarda, işitme engelli bireylerin okuma sürecinin farklı basamaklarında güçlük yaşadıkları, en çok da okuduğunu anlama becerisinde akranlarının gerisinde kaldıkları ifade edilmektedir (Allen, 1986; Gallaudet Research Institute, 2005; Holt, 1993; Holt ve diğ., 1996; Miller, 2000, 2005a, 2010; Miller, Kargın ve Guldenoglu, 2013; Monreal ve Hernandez, 2005; Padden ve Hanson, 2000; Perfetti ve Sandak, 2000; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Traxler, 2000; Wauters, VanBon ve Tellings, 2006; Wolk ve Allen 1984). Ortaya çıkan bu durumun nedenlerini incelemeyeyönelik yapılan çalışmalara bakıldığında, sınırlı sözcük işleme (Dyer, MacSweeney, Szczerbinski ve Campbell, 2003; McQuarrie ve Parrila, 2009; Miller, 1997, 2001, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b, 2004c, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2010; Miller, Kargın ve Guldenoglu, 2013; Nielsen ve Leutke-Stahlman, 2002; Padden ve Hanson, 2000; Perfetti ve Sandak, 2000; Sterne ve Goswami, 2000; Transler Gombert ve Leybaert, 2001; Transler ve Reitsma, 2005), sınırlı sözdizimsel bilgi ve beceriler (Miller, 2000, 2005a, 2006b, 2009, 2010; Miller ve diğ., 2013) ve sınırlı sözcük dağarcığı ile dünyaya ilişkin sınırlı bilgi ve deneyimler (Allington ve Cunningham, 2007; Amedieu, Tricot ve Marine, 2010; Güldenoğlu, 2012; Kendeou ve Van Den Broek, 2007; Tarchi, 2010) şeklinde üç temel faktörün etkili olduğu görülmektedir. Sıralan bu faktörlerin her birinin okuduğunu anlama becerisi için önemli olduğu bilinmekle birlikte, sözcük işleme becerisinin söz dizimi ve diğer beceriler için temel olduğu dikkate alınarak bu çalışmada sözcük işleme ve özellikle de anlamsal sözcük işleme becerisi ele alınmıştır.

Sözcük İşleme

Sözcük işleme becerisi en genel anlamda sözcüklerin çözümlenmesi ve anlamlandırılması olarak tanımlanmaktadır (Güldenoğlu 2012; Güldenoğlu ve diğ., 2012; Kargın ve diğ., 2011). İşitme engelli okuyucuların sözcük işleme süreçlerinin anlaşılabilmesi için öncelikle sözcük çözümlenme becerilerinin, ardından da çözümlenen sözcükleri anlamlandırma performanslarının incelenmesi gerekmektedir (Miller, 2000).

İşitme engelli okuyucuların sözcük okuma becerileri okuma kuramları açısından açıklanmaya çalışıldığında, iki temel okuma kuramı karşımıza çıkmaktadır. Bunlar tek yönlü (sesbilgisel okuma) ve çift yönlü okuma kuramlarıdır. İşitme engelli okuyucuların sözcük okuma becerilerinin sesbilgisel okuma kuramı temelinde

açıklandığı sınırlı sayıdaki çalışmada; işitme engelli okuyucuların sınırlı işitsel girdilerinden dolayı sözcük çözümleme için gerekli sesbilgisel becerileri yeterince geliştiremedikleri, bu durumun da onların sözcük çözümleme performanslarında başarısız olmalarına neden olduğu belirtilmektedir (Padden ve Hanson, 2000; Perfetti ve Sandak, 2000). Ayrıca ilgili çalışmalarda işitme engelli okuyucuların sesbilgisel bilgi ve becerilerindeki yetersizliklerinden dolayı sözcük çözümlemede başarısızlıklar yaşadıkları, sözcük çözümleme becerilerinde yaşanan sınırlılıkların da onların okuduğunu anlama becerilerini olumsuz olarak etkilediği belirtilmiştir.

Yukarıda belirtilen bu görüşe karşın, 2000’li yıllardan sonra işitme engelli okuyucuların sözcük çözümleme becerileri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, sesbilgisel bilgi ve becerilere verilen öneme tartışmalı olarak bakıldığı ve konunun incelendiği birçok çalışmada işitme engelli okuyucuların sınırlı sesbilgisel bilgi ve becerilerinin, onların sözcük çözümleme performansları için önemli bir belirleyici olmadığı vurgulanmaktadır (Güldenoğlu, Kargin ve Miller, 2014; Miller, 2001, 2002a, 2004a, 2004b, 2004c, 2005b, 2006a, 2006b; Wauters ve diğ., 2006). Söz konusu çalışmalarda işitme engelli okuyucuların sınırlı sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olsalar da, sözcük çözümleme becerilerinde işiten akranlarıyla benzer performans sergiledikleri belirtilmektedir (Güldenoğlu, 2012; Kargin ve diğ., 2011; Miller, 1997, 2000, 2001, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b, 2004c, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b). İlgili çalışmalarda, işitme engelli okuyucuların istenen düzeyde sözcük çözümleme performanslarına sahip olmalarının, bu okuyucuların sözcük çözümleme sırasında, sesbilgisel çözümlemeler yerine farklı birtakım stratejiler kullandıklarının göstergesi olduğu belirtilmektedir. İşitme engelli okuyucuların sözcük okuma sürecinin incelendiği birçok çalışmada da yukarıda belirtilenlere benzer açıklamaların yer aldığı ve işitme engelli okuyuculardaki okuma problemlerinin tek yönlü okuma kuramı yerine, bu kurama alternatif olarak kullanılan çift yönlü okuma kuramı ile açıklanabileceği belirtilmektedir (Güldenoğlu, 2012; Güldenoğlu ve diğ., 2012; Kargin ve diğ., 2011). Uluslararası alanyazında işitme engelli okuyucuların anlamsal sözcük işleme becerilerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında anlamsal sözcük işleme becerisinin, okuma için önemli görüldüğü, başarılı bir okuduğunu anlama performansı için ise öncelikle sözcükleri doğru şekilde anlamlandırılmalarının gerektiği vurgulanmaktadır (Miller, 2000, 2012). Miller (2000, 2012) tarafından yapılan bir dizi çalışmanın ortak sonucuna bakıldığında, zayıf okuyucuların sözcüklerin birbiri ile olan ilişkilerini (anlamsal sözcük işleme) bulmada istenen performansı gösteremedikleri ve dolayısıyla da okuma ve okuduğunu anlama performanslarının olumsuz etkilendiği belirtilmektedir. Ulusal alanyazına bakıldığında ise konuya ilişkin yayınlanmış yalnızca bir çalışma olmakla birlikte, söz konusu çalışmada anlamsal sözcük işleme becerisinin sadece bir yönüyle ele alındığı görülmektedir. Güldenoğlu ve diğerleri (2014) tarafından yapılan bu çalışmada, uluslararası alanyazında yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzer olarak işitme engelli okuyucuların sözcükleri çözümledikleri, ancak sözcükleri anlamlandırma ve anlamsal sözcük işleme becerisinde zayıf performans sergiledikleri belirtilmiştir. Ortaya çıkan bu durumun, cümle ve metin düzeyinde okuduğunu anlama becerisini olumsuz etkilediği ve dolayısıyla da anlamsal sözcük işleme becerisinin okuma becerisi üzerinde yordayıcı bir değişken olduğu ifade edilmiştir. Bu görüşlerden hareketle okuduğunu anlama sürecinde sözcükleri anlamsal olarak işleme becerisinin farklı sınıflamalarla birlikte incelenmesi gerekmektedir.

Görüldüğü gibi, işitme engelli okuyucuların sözcük işleme becerilerinin araştırıldığı birçok çalışmada, bu okuyucuların sözcük çözümlemeden çok, çözümlenen sözcükleri anlamlandırma, sözcükler arasındaki ilişkiyi farkedebilme basamağında sınırlılıklarının olduğu vurgulanmakta, bu durumun da onların, sözcükleri uygun şekilde çözümleneler bile, okuduğunu anlama becerilerinde başarısızlıklar yaşamalarına neden olduğu ileri sürülmektedir (Jackson, Paul ve Smith, 1997; Miller, 2000; Miller ve diğ., 2013).

Anlamsal Sözcük İşleme

Anlamsal sözcük işleme becerisi, bireyin sözcükler arasındaki ilişkiyi fark edip bunlar arasında bağ kurabilme becerisidir. Bireyin iki sözcük arasındaki anlamsal ilişkiyi kurması eş anlamlı sözcüklerde olduğu gibi iki sözcük arasında doğrudan ilişki kurma yoluyla veya sözcükler arasında birtakım ilişkisel kurallar türeterek de olabilir. Sözcükler arasında türetilen ilişkisel kurallara bakıldığında ise farklı araştırmacılar farklı sınıflamalar yapmışlardır. Cruse (1986) bu ilişkiyi beş gruba ayırmıştır. Bunlar; sınıflandırma (taxonomy), alt anlamlılık (hyponomy), eş anlamlılık (synonymy), karşıt anlamlılık (antonymy) ve parça-bütün ilişkisi (meronymy)

şekindedir. Murphy (2003) ise anlam ilişkilerini eşanlamlılık, karşıt anlamlılık, ikiden fazla sözcük arasında karşıtlık (contrast; katı-sıvı-gaz); alt anlamlılık ve parça-bütün ilişkisi olarak ele almıştır. Bolger ve Zapata (2011) ise anlamsal ilişkileri eşanlamlılık, karşıt anlamlılık, eş adillik, çok anlamlılık (polysemy) ve son olarak da mecaz anlam (metonymy) olarak isimlendirmiştir. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan bu sınıflamalara bakıldığında bunlardan eşanlamlılık, karşıt anlamlılık, alt anlamlılık ve parça-bütün ilişkisinin ortak olarak ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada ise sözcükleri anlamsal olarak işleme becerisi bu sınıflamalar göz önünde bulundurularak bağımlı ilişki, kategorik ilişki, niteliksel ilişki şeklinde üç farklı ilişki kategorisi altında incelenmiştir. Bu kategorilerden bağımlı ilişki; belirlenen iki sözcükten biri olmadan diğeri elde edilememesi durumu (ekmek – un) olarak tanımlanırken, kategorik ilişki; belirlenen iki sözcükten birinin diğeri kapsaması bir başka deyişle onun üst kavramında yer alması (orman-ağaç) olarak tanımlanmaktadır. Son olarak ise belirlenen iki sözcükten birinin diğeri tanımlama/niteleme durumu (uçak-hızlı) ise niteliksel ilişki olarak tanımlanmaktadır (Bolger ve Zapata, 2011).

İşitme engelli öğrencilerin okuma becerilerini ele alan çalışmaların, işitme engelli öğrencileri bir grup olarak ele almış olduğu ve grup içerisinde yer alan işitme cihazlı ve koklear implantlı çocukların okuma performanslarının ayrıca incelenmemiş olduğu görülmektedir. Fakat son yıllarda koklear implant kullanan işitme engelli çocukların sayısında bir artış olduğu dikkat çekmektedir. Koklear implant kullanan çocukların işitsel girdilerinin diğeri işitme cihazı kullanan akranlarına kıyasla daha fazla olduğu ve bu yolla da daha çok sayıda işitme engelli öğrencinin eğitimlerine işiten akranları ile birlikte devam ettikleri bilinmektedir (Geers, 2003). Alanyazında işitme engelli öğrencilerin kelime çözümleme becerilerini işiten akranları ile karşılaştıran çalışmalar olmasına (Güldenöğlü, Kargın ve Miller, 2014, Miller 2002b, 2009) rağmen işitme engelli öğrencileri işitme cihazı ve koklear implant kullanma durumlarına göre inceleyen çalışma olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmanın genel amacı, kaynaştırma ortamında öğrenim gören işitme engelli (koklear implant ve işitme cihazlı) okuyucuların sözcükleri anlamsal olarak işleme becerilerinin işiten akranlarıyla karşılaştırılmalı olarak incelenmesidir. Araştırmada bu genel amaca yönelik şu alt sorulara ve her bir soruya ilişkin hipotezlere yanıt aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan okuyucuların (işiten, koklear implantlı ve işitme cihazlı) sözcükleri anlamsal olarak işleme toplam puanları okuyucu grubuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

Hipotez 1.1. Sözcükleri anlamsal olarak işleme toplam puanlarında işiten okuyucular, koklear implantlı okuyucularla benzer, işitme cihazlı okuyuculardan ise daha hızlı ve daha iyi performans göstereceklerdir.

Hipotez 1.2. Sözcükleri anlamsal olarak işleme toplam puanlarında koklear implantlı okuyucular, işitme cihazlı okuyuculardan daha hızlı ve daha iyi performans göstereceklerdir.

2. Araştırmaya katılan okuyucuların (işiten, koklear implantlı ve işitme cihazlı) farklı anlamsal kategorilerdeki sözcükleri işleme puanları okuyucu grubuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

Hipotez 2.1. Farklı anlamsal kategorilerdeki sözcükleri (bağımlı – kategorik – niteliksel) işlemede işiten okuyucular, koklear implantlı okuyucularla benzer, işitme cihazlı okuyuculardan ise daha hızlı ve daha az hatalı olacaklardır.

Hipotez 2.2. Farklı anlamsal kategorilerdeki sözcükleri (bağımlı – kategorik – niteliksel) işlemede koklear implantlı okuyucular, işitme cihazlı okuyuculardan daha hızlı ve daha az hatalı olacaktır.

Hipotez 2.3. Tüm okuyucular (işiten, koklear implantlı ve işitme cihazlı), farklı anlamsal kategorilerdeki sözcükleri (bağımlı – kategorik – niteliksel), benzer tepki hızı ve hata oranı ile işlemeceklerdir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, kaynaştırma ortamında öğrenim gören işitme engelli (koklear implant ve işitme cihazlı) okuyucuların sözcükleri anlamsal olarak işleme becerilerinin, işiten akranlarıyla karşılaştırılmalı olarak incelenmesini amaçlayan nedensel karşılaştırmalı bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya 3. ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim gören Ankara ilinde bulunan 32 işiten, Ankara ve Adana ilinde bulunan 34 işitme cihazı ve 35 koklear implant kullanan işitme engelli olmak üzere toplam 101 öğrenci dâhil edilmiştir. Gruplar 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Çankaya ilçesindeki devlet okullarından, Ankara ve Adana ilinde işitme engelli öğrencilere yönelik eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren özel özel eğitim kurumlarındaki 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören kaynaştırma öğrencileri arasından seçilerek oluşturulmuştur.

İşitme engelli öğrenciler için dikkate alınan ölçütler; a) 3. ve 4. sınıf düzeyinde kaynaştırma eğitimine devam etme, b) eğitim aldığı sınıf düzeyinde verilen metinlerde yer alan sözcükleri %100 doğrulukla çözümleme becerisine sahip olma, c) işitme engeli dışında tanılanmış herhangi bir ek engelinin bulunmaması (öğrenme güçlüğü, duygusal davranışsal bozukluk, zihinsel engel... gibi) iken işiten öğrenciler için a) 3. ve 4. sınıf düzeyinde eğitime devam etme, b) eğitim aldığı sınıf düzeyinde verilen metinlerde yer alan sözcükleri %100 doğrulukla çözümleme becerisine sahip olma ve c) tanılanmış herhangi bir engelinin bulunmaması (öğrenme güçlüğü, duygusal davranışsal bozukluk, zihinsel engel... gibi) ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Belirlenen bu ölçütlere ilişkin olarak öncelikle bir bilgi formu hazırlanmış ve çalışmaya dahil edilmesi planlanan öğrencilerin devam ettikleri okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler ile hazırlanan bu bilgi formu çerçevesinde görüşülmüştür. Araştırmaya öğrenci seçerken standart bir başarı testi uygulanmamış ve öğrenciler öğretmenlerden öğrencilerin yukarıda belirtilen ölçütleri karşılayıp karşılamadıklarına ilişkin görüşler alınarak belirlenmiş ve araştırmaya dahil edilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonrasında ortalama başarı düzeyine sahip olduğu belirtilen işiten öğrenciler ile haftada iki saat ders aldıkları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine ve ilköğretim okullarının kaynaştırma programına devam eden sözcük okuma becerisine sahip işitme engelli öğrenciler yukarıda belirlenen ölçütler de göz önünde bulundurularak çalışmaya dahil edilmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo.1' de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellik	Kategoriler	n	%
Okuyucu Grubu	İşiten	32	31.7
	İşitme cihazlı	35	34.7
	Koklear implantlı	34	33.7
Çalışmaya Katılan Toplam Okuyucu		101	100.0

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların anlamsal sözcük işleme performanslarına ilişkin veri toplamak amacıyla bir bilgi formu ve bir bilgisayar işlemi kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan işlem, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup işlemin uygulanması sırasında SuperLab4.0 programı kullanılmıştır. SuperLab4.0 programı, katılımcıların vermiş oldukları yanıtları düz metinler halinde sütunlara ayıran ve verdikleri yanıtların zamanını da hesaplayarak dosyaları otomatik olarak kaydeden bir bilgisayar programıdır (<http://www.superlab.com/>). Çalışma kapsamında kullanılan bu program sayesinde katılımcıların uygulama sırasındaki tepki hızları milisaniye, tepki doğrulukları ise 1/0 olarak kodlanmış ve gerekli karşılaştırmalar yapılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarına ilişkin bilgi verilmiştir.

Bilgi Formu. Araştırma grubunda yer alan işiten ve işitme engelli öğrencilerin kişisel bilgilerinin yer aldığı genel bilgi formu, öğrencilerin okullarında bulunan sınıf öğretmeni, aile ya da rehber öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Bu formda öğrencilere ait demografik ve akademik bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. Ayrıca öğretmenler çalışmaya dahil edilen öğrencilerin sözcük okuma becerilerine ilişkin performansları ile ilgili görüşlerini bu bilgi formu üzerinde belirtmişlerdir.

Anlamsal Sözcük İşleme Becerilerinin Değerlendirmesi. Bu çalışmada işiten ve işitme engelli öğrencilerin sözcükleri anlamsal olarak işleme becerilerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir bilgisayar işlemi kullanılmıştır. Bu işlemde okuyucuların üç farklı anlamsal kategoriye göre aralarında bir ilişki bulunan veya bulunmayan sözcük çiftlerine ilişkin ilişkili/ilişkili değil kararını vermeleri istenmiştir. Bu işlemlerde yer alan sözcük çiftleri bağlam dışında değerlendirilmiştir. Bu işlemde üç alt anlamsal işleme düzeyi yer almaktadır:

1. Bağımlı ilişki, parça ve bütün arasındaki ilişkidir. Başka bir ifadeyle, belirlenen iki sözcüğün biri olmadan diğersinin elde edilememesi durumudur (ekmek – un). Örneğin tekerlek arabasının bir parçası olduğu için tekerlek ile araba arasında bağımlı bir ilişki vardır.

2. Kategorik ilişki, belirlenen iki kavramdan birinin diğersini kapsamaması, bir başka deyişle onun üstündeki bir kategoride yer almasıdır (meyve-elma). Örneğin; köpek sözcüğü “hayvan” sözcüğünün kavramsal olarak altında bulunduğu için aralarında kategorik bir ilişki bulunmaktadır.

3. Niteliksel ilişki, belirlenen iki sözcükten birinin diğersini tanımlama/niteleme durumudur (limon-ekşi). Örneğin; hızlı sözcüğü “uçak” sözcüğünün niteleyen bir özellik olduğu için aralarında niteliksel bir ilişki bulunmaktadır.

Bu işlemin geliştirilmesi sırasında dört temel aşama izlenmiştir. İlk olarak, alanyazında anlamsal sözcük işleme becerilerini konu alan araştırmalar taranmış (Güldenoğlu ve diğ., 2014; Miller, 2001, 2002a, 2004a, 2004b, 2004c, 2005b, 2005c, 2006a, 2006b; Wauters, ve diğ., 2006) ve okuyucuların anlamsal sözcük işleme becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçme araçları (Güldenoğlu, 2012; Güldenoğlu ve diğ., 2014; Miller, 2000; Miller ve diğ., 2013; Yurkowski ve Ewoldt, 1986) incelenmiştir.

İkinci olarak, işlemde kullanılan sözcüklerin, işitme engelli okuyucuların sözcük dağarcıklarındaki ve dil ile okuma becerilerindeki sınırlılıkları düşünülerek, 2. sınıf düzeyinden seçilmesine karar verilmiştir. Oluşturulan sözcükler ve alanyazın taraması sonucunda oluşturulan sözcük çiftleri sahip oldukları anlamsal ilişkilere göre gruplanmıştır. Yapılan gruplamalara bakıldığında ise sözcük çiftlerinin farklı anlamsal ilişkilere göre çoğunlukla üç farklı grup altında toplandığı görülmüştür. Bunlar; a) bağımlı ilişki (araba-tekerlek), b) kategorik ilişki (hayvan-köpek), ve c) niteliksel ilişki (uçak-hızlı) şeklinde isimlendirilmiştir. Daha sonra ilişkili sözcük çiftleri ile benzer sayıda yine 2. sınıf Türkçe ders kitaplarında sıklıkla kullanımı olan fakat aralarında herhangi bir anlamsal ilişki olmayan sözcük çiftleri seçilerek ilişkili sözcük çiftlerinde olduğu gibi listelenmiştir. İlişkili ve ilişkisiz sözcük çifti listelerinin hazırlanmasından sonra ise oluşturulan bu listeler birleştirilerek uzman görüşü için hazır hale getirilmiştir. Üçüncü aşamada, oluşturulan sözcük listelerinin ilköğretim ikinci sınıfta okuyan işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarında bulunup bulunmadığını belirlemek için işitme engelliler ilköğretim okulunda görev yapan bir öğretmen ile özel eğitim alanında çalışan dört alan uzmanının (bir dilbilimci, bir dil ve konuşma bozuklukları alanında çalışan uzman ve iki işitme engelliler alanında çalışan uzman) görüşüne başvurulmuştur. Öğretmenlerden ve uzmandan alınan görüşlere göre gerekli görülen değişiklikler yapılarak kelime listesine son şekli verilmiştir. Dördüncü ve son aşamada ise uzmanlar tarafından işlem içerisinde yer almasına ilişkin görüş birliğine varılan 55 sözcük çifti kendi içerisinde karıştırılarak uygulamanın yapılacağı SuperLab4.0 bilgisayar programına yüklenmiştir.

İşlem sırasında öğrencilerden, olabildiğince hızlı şekilde kendilerine sunulan sözcük çiftlerinin ilişkili olup olmadığına karar vermeleri istenmiştir. Bu uygulama sırasında kullanılan bilgisayar programı sayesinde

öğrencilerin performans süreleri ve doğrulukları bilgisayar tarafından ileride analiz edebilmek amacıyla otomatik olarak kaydedilmiştir.

Veri Toplama ve Analizi/Uygulama

Uygulamalar, her öğrenci ile kendi okulu içerisinde belirlenmiş bir ortamda yaklaşık olarak 10-15 dakikalık bireysel oturumlarla yürütülmüştür. Okullarda uygulama yapabilmek için, araştırmanın ilköğretim okullarında uygulanmasında herhangi bir sakınca bulunmadığına dair İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden onaylı izin belgesi alınmıştır. Her uygulama öncesinde öğrencilere sakin olmaları gerektiği, bunun bir sınav olmadığı hatırlatılmış ve katılımcının “hazırım” onayı ile aşağıda ayrıntılı olarak açıklanan uygulama süreci başlatılmıştır. Uygulamaya geçmeden önce katılımcılara bu işlemde kendisinden olabildiğince hızlı bir biçimde ekranda gördüğü sözcük çiftlerinin birbirleriyle anlam olarak ilişkili olup olmadığına ilişkin bir karar vermesi istendiği açıklanmıştır. Daha sonra bu işlemin bir bilgisayar uygulaması olmasından dolayı, bilgisayar öğrencinin rahatça ulaşabileceği şekilde karşısına konmuş ve işlem için gerekli yönergeler sunulmuştur:

Uygulamacı, “Gördüğün gibi ekranda iki sözcük var. Senden istediğim olabildiğince hızlı şekilde ekranda gördüğün sözcükleri okuyup bunların birbirleriyle ilişkili/ilgili olup olmadığına ilişkin bir karar vermendir. Eğer iki sözcük arasında bir ilişki var ise yani birbirleriyle ilgili ise sağdaki “ç” tuşuna (bu sırada uygulamacı sağdaki ç tuşuna öğrencinin de görebileceği şekilde basar), eğer bir ilişki yok ise yani iki sözcük birbiriyle ilgili değil ise soldaki “z” tuşuna (bu sırada uygulamacı soldaki z tuşuna öğrencinin de görebileceği şekilde basar) basman gerekiyor. Hazırsan uygulamayı başlatıyorum” der ve öğrenciden gelen “hazırım” onayı ile uygulama başlatılır.

Öncelikle öğrencinin yapılacak olan uygulamaya alışması ve amacını anlayıp anlamadığının test edilmesi için ilişkili ve ilişkisiz olan yedi sözcük çiftinden oluşan bir alıştırma bölümü öğrenci ile birlikte yapılmış ve öğrencinin yapılan uygulamayı anlayıp anlamadığı değerlendirilmiştir. Alıştırma aşaması sona erdiğinde ise öğrenciye asıl uygulama için hazır olup olmadığı sorulmuş ve öğrenciden gelen olumlu cevap sonrasında uygun yönerge kısaca verilerek asıl uygulama başlatılmıştır: Uygulamacı, “ Şimdi aynı işlemi diğer sözcükler için de yapmalısın. Olabildiğince hızlı şekilde sana sunulacak sözcük çiftlerinin ilişkili olup olmadığına göre uygun bir tuşa basmalısın. Eğer bir soruda yanlış yaptığını fark edersen durma ve diğer sorularla dikkatlice devam et” diyerek asıl uygulama başlatılmıştır.

Bu çalışmada yapılan analizler çalışmanın amaçları ve hipotezleri doğrultusunda iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Analizler sırasında okuyucuların toplam anlamsal sözcük işleme performanslarının belirlenebilmesi için İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova), okuyucuların alt anlamsal işleme düzeylerindeki performanslarının karşılaştırılması için ise Çok Değişkenli ANOVA (Multivariate ANOVA, GLM- Manova) analizi kullanılmıştır.

Bulgular

İşiten ve işitme engelli okuyucuların (koklear implantlı ve işitme cihazlı okuyucular) anlamsal sözcük işleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amacıyla yapılan analizler, çalışmanın amaçları ve hipotezleri doğrultusunda üç temel başlık altında gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki, okuyucuların sözcükleri anlamsal olarak işleme toplam puanları, ikincisi farklı anlamsal kategorilerdeki (niteliksel ilişki, bağımlı ilişki ve kategorik ilişki) sözcükleri işleme becerileri, sonuncusu ise işitme engelli okuyucuların sözcük işleme becerilerinin ilk cihaz takma ve koklear implant ameliyat yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır.

Okuyucuların Toplam Anlamsal Sözcük İşleme Becerileri

Okuyucuların sözcükleri anlamsal olarak işleme becerileri toplam puanları tepki hızı ve doğruluk oranına göre İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) tekniği kullanılarak karşılaştırılmış ve her iki analizde de okuyucu grubu (işiten, koklear implantlı ve cihazlı okuyucular) bağımsız değişken, okuyucuların sözcükleri anlamsal olarak işleme becerileri ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Aşağıdaki tabloda bu analize ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tepki hızı (TH). Tablo 2’de de görüldüğü gibi anlamsal sözcük işleme tepki hızlarının okuyucu grubuna (işiten, koklear implantlı ve cihazlı) göre farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F(2,100)=7.23$, $p<.05$). Elde edilen anlamlı farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmış ve analiz sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın, işiten okuyucular ile koklear implantlı okuyucular arasında olduğu görülmüştür ($p<.05$). Her ne kadar ortalamalar dikkate alındığında işiten okuyucular, hem koklear implantlı hem de işitme cihazlı okuyuculara göre daha hızlı görülseler de, Tukey Post-Hoc analizi sonucunda işiten okuyucular, işitme cihazlı okuyucularla sözcükleri anlamsal olarak benzer hızda işlemlerken ($p>.05$), implantlı okuyuculara göre daha hızlı işlemlenmişlerdir. Koklear implantlı okuyucular ile işitme cihazlı okuyucular arasında görülen farklılıklara bakıldığında ise ortalamalar dikkate alındığında, işitme cihazlı okuyucular koklear implantlı okuyuculara göre daha hızlı olsalar da, yine yapılan analizde göre her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>.05$).

Tablo 2

Anlamsal Sözcük İşleme Hız Ortalamalarının Okuyucu Grubuna Göre Karşılaştırılması

Okuyucu Grubu	n	\bar{X}	SS	Min.	Max.	p	F
İşiten	32	157041	29386	89616	214366	.001	7.23
İşitme Cihazlı	35	199918	66441	107133	401963		
Koklear İmplant	34	258097	1,72	87556	1058613		
Toplam	101	205918	1,15	87556	1058613		

Not: Zaman dilimi milisaniyedir (saniyenin binde biri 1000ms=1 saniye).

Doğruluk oranı (DO). Çalışmada yapılan ikinci analiz sonucunda, okuyucuların sözcükleri anlamsal olarak işleme becerileri doğruluk oranı ortalamaları hesaplanmış ve bu ortalamalar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Anlamsal Sözcük İşleme Doğruluk Ortalamalarının Okuyucu Grubuna Göre Karşılaştırılması

Okuyucu Grubu	n	\bar{X}	SS	Min.	Max.	p	F
İşiten	32	46	1.50	42	48	.000	10.10
İşitme Cihazlı	35	41	6.39	20	48		
Koklear İmplant	34	40	7.86	19	48		
Toplam	101	43	6.50	19	48		

Tablo 3’te de görüldüğü gibi, okuyucuların toplam anlamsal sözcük işleme doğruluk oranlarının, okuyucu grubuna (işiten, koklear implantlı ve işitme cihazlı) göre farklılıklar gösterdiği bulunmuştur ($F(2,100)=10.10$, $p<.05$). Farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmış ve analiz sonucunda işiten okuyucular lehine bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre Tablo 3’te de görüldüğü gibi işiten okuyucuların sözcükleri anlamsal olarak hem koklear implantlı hem de işitme cihazlı okuyuculardan daha fazla doğrulukla işlemledikleri ($p<.05$), buna karşın koklear implantlı okuyucularla işitme cihazlı okuyucular arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p>.05$) ve bu iki grubun benzer performans sergiledikleri belirlenmiştir.

Okuyucuların Farklı Anlamsal Kategorilerdeki (Niteliksel İlişki, Bağımlı İlişki ve Kategorik İlişki) Sözcükleri İşleme Becerileri

Bu çalışmada okuyucuların (işiten, koklear implantlı ve işitme cihazlı) farklı anlamsal kategorilerdeki (niteliksel ilişki, bağımlı ilişki ve kategorik ilişki) sözcükleri işleme becerilerini inceleyebilmek için yapılan analizler iki aşamada gerçekleşmiştir. İlk olarak okuyucuların farklı anlamsal kategorilerdeki sözcük işleme tepki hızları, sonrasında ise doğruluk oranları Varyans Analizi (GLM-Anova) tekniği kullanılarak karşılaştırılmış ve her iki analizde okuyucu türü (işiten, koklear implantlı ve işitme cihazlı okuyucular) deneklerarası faktör, farklı anlamsal kategorilerdeki (niteliksel ilişki, bağımlı ilişki ve kategorik ilişki) sözcükleri işleme becerileri ise

denekler içi faktör olarak ele alınmıştır. İlerleyen bölümlerde bu analizlere ilişkin elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Tepki hızı (TH). Yapılan ilk analiz sonucunda okuyucuların farklı anlamsal kategorideki sözcük işleme düzeylerinden elde ettikleri tepki hızlarının ortalamaları hesaplanmış ve bu ortalamalar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Okuyucuların Farklı Anlamsal Kategorilerdeki Tepki Hızı Ortalamalarının Karşılaştırılması

Okuyucu Grubu	\bar{X}	SS
Bağımlı İlişki		
İşiten	31264	7624.18
İşitme Cihazlı	34630	10801.63
Koklear İmplantlı	39270	18754.06
Toplam	35126	13581.30
Kategorik İlişki		
İşiten	23348	4627.63
İşitme Cihazlı	32472	9916.17
Koklear İmplantlı	37482	16740.46
Toplam	31268	12894.17
Niteliksel İlişki		
İşiten	26481	12453.83
İşitme Cihazlı	36758	17119.74
Koklear İmplantlı	37097	14572.77
Toplam	33616	15545.88

Not: Zaman dilimi milisaniyedir (saniyenin binde biri 1000ms=1 saniye).

İlk olarak, araştırmaya katılan tüm okuyucuların farklı anlamsal kategorideki sözcük işleme tepki hızı ortalamalarında, üç farklı anlamsal kategoriye göre bir fark olup olmadığına bakılmış ve okuyucuların tepki hızı ortalamalarının farklı anlamsal kategoriye göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($F(1,98)=1.58$, $p>.05$, $\eta^2=.016$). Tablo 4’ten de görülebileceği gibi çalışmaya katılan okuyucular, farklı anlamsal kategorideki sözcükleri benzer performansta işlemişlerdir.

Tablo 4’e bakıldığında, analiz sonuçları okuyucuların farklı anlamsal kategorideki sözcük işleme tepki hızı ortalamalarında okuyucu grubuna (işiten, koklear implantlı ve işitme cihazlı) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($F(1,98)= 805.82$, $p<.05$, $\eta^2=.892$). Çalışmada okuyucular arasında anlamsal işleme düzeylerinde ortaya çıkan farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmış ve analiz sonucunda işiten okuyucuların, tüm anlamsal kategorilerdeki sözcükleri işlemlemede hem koklear implantlı, hem de işitme cihazlı okuyuculara göre daha hızlı performans gösterdikleri belirlenmiştir ($p<.05$). Ayrıca analiz sonuçlarına bakıldığında koklear implantlı okuyucular ile işitme cihazlı okuyucuların tüm anlamsal kategorilerdeki sözcükleri işleme tepki hızlarında benzer performans gösterdikleri görülmektedir ($p>.05$).

Okuyucu türü ile farklı anlamsal kategorilerdeki sözcük işleme becerileri arasındaki ortak etkiye bakıldığında, ortaya çıkan ortak etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(2,98)= 2.48$, $p>.05$, $\eta^2=.048$). Böylelikle farklı anlamsal kategorilerdeki sözcük işleme performans farklarının tüm okuyucularda (işiten, koklear implantlı ve işitme cihazlı) benzer olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgu çalışmaya katılan tüm okuyucuların sözcükleri anlamsal kategorilere bağlı kalmadan benzer tepki hızları ile işlemlediklerini göstermektedir (Tablo 4).

Doğruluk oranı (DO). Yapılan ikinci analiz sonucunda okuyucuların farklı anlamsal kategorideki sözcük işleme doğruluk oranlarının ortalamaları hesaplanmış ve bu ortalamalar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Okuyucuların Farklı Anlamsal Kategorilerdeki Doğruluk Ortalamalarının Karşılaştırılması

Okuyucu Grubu	\bar{X}	SS
Bağımlı İlişki		
İşiten	8	.39
İşitme Cihazlı	7	1.26
Koklear İmplantlı	7	1.87
Toplam	7	1.42
Kategorik İlişki		
İşiten	8	.36
İşitme Cihazlı	7	1.02
Koklear İmplantlı	6	1.96
Toplam	7	1.43
Niteliksel İlişki		
İşiten	8	.70
İşitme Cihazlı	7	1.20
Koklear İmplantlı	6	1.91
Toplam	7	1.48

İlk olarak, araştırmaya katılan tüm okuyucuların farklı anlamsal kategorideki sözcük işleme doğruluk oranı ortalamalarında, üç farklı anlamsal kategoriye göre bir fark olup olmadığına bakılmış ve okuyucuların doğruluk oranı ortalamalarının farklı anlamsal kategoriye göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($F(1,98)=3.37, p>.05, \eta^2=.033$). Tablo 5'ten de görülebileceği gibi çalışmaya katılan okuyucular, farklı anlamsal kategorideki sözcükleri benzer performansta işlemişlerdir.

Tablo 5'e bakıldığında, analiz sonuçları okuyucuların farklı anlamsal kategorideki sözcük işleme doğruluk oranı ortalamalarında okuyucu grubuna (işiten, koklear implantlı ve işitme cihazlı) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($F(2,98)= 12.62, p<.05, \eta^2=.205$). Okuyucular arasında anlamsal işleme düzeylerinde ortaya çıkan farklılığın kaynağını açıklamak için Tukey Post-Hoc analizi uygulanmış ve analiz sonucunda işiten okuyucuların tüm anlamsal kategorilerdeki sözcükleri işlemekte hem koklear implantlı, hem de işitme cihazlı okuyuculara göre daha başarılı performans gösterdikleri belirlenmiştir ($p<.05$). Ayrıca analiz sonuçlarına bakıldığında koklear implantlı okuyucular ile işitme cihazlı okuyucuların tüm anlamsal kategorilerdeki sözcükleri işlemekte benzer performans gösterdikleri görülmektedir ($p>.05$).

Okuyucu türü ile farklı anlamsal kategorilerdeki sözcük işleme becerileri arasındaki ortak etkiye bakıldığında, ortaya çıkan ortak etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(2,98)= .214, p>.05, \eta^2=.004$). Böylelikle farklı anlamsal kategorilerdeki sözcük işleme performans farklarının tüm okuyucularda (işiten, koklear implantlı ve işitme cihazlı) benzer olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgu çalışmaya katılan tüm okuyucuların sözcükleri anlamsal kategorilere bağlı kalmadan benzer hata ile işlemlediklerini göstermektedir (Tablo 5).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın genel amacı işiten ve işitme engelli okuyucuların anlamsal sözcük işleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Çalışmaya 3. ve 4. sınıf düzeyinde kaynaştırma ortamında öğrenim gören 32 işiten, 34 işitme cihazı kullanan, 35 koklear implantlı işitme engelli okuyucu dahil edilmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda koklear implantlı ve işitme cihazı kullanan işitme engelli okuyucular ile işiten okuyucuların toplam anlamsal sözcük işleme ve farklı anlamsal kategorilerdeki (niteliksel ilişki, bağımlı ilişki ve kategorik ilişki) sözcükleri işleme performansları hız ve doğruluk oranları açısından

karşılaştırılmıştır. Çalışmada işitme engelli ile işiten okuyucuların anlamsal sözcük işleme becerisini karşılaştırabilmek için, birbirleri ile ilişkili/ilgili olan ve olmayan sözcük çiftleri verilerek okuyucuların sözcükler arasında ilişki olup olmadığına karar vermeleri istenmiştir.

İşiten okuyucuların, koklear implantlı ve işitme cihazlı okuyucuların sözcükleri işleme performanslarıyla karşılaştırılabilmesi için bu çalışmada iki farklı hipotez test edilmiştir. Bunlardan ilki, sözcükleri anlamsal olarak işleme toplam puanlarında işiten okuyucular koklear implantlı okuyucularla benzer performans gösterirken, işitme cihazlı okuyuculara göre daha hızlı ve daha çok doğru cevap vereceklerine ilişkin hipotezidir. İkinci hipotez ise, farklı anlamsal kategorilerdeki sözcükleri (bağımlı – kategorik – niteliksel) işlemede işiten okuyucuların, koklear implantlı okuyucularla benzer performans gösterirken, işitme cihazlı okuyuculardan daha hızlı ve daha az hatalı olacaklarına ilişkindir. Araştırma bulgularına bakıldığında bu iki hipotezin doğrulanmadığı görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında, anlamsal sözcük işleme toplam puanlarında ve bağımlı, kategorik, niteliksel kategorilerinde hem tepki hızı performansları, hem de doğru cevap oranları açısından işiten okuyucuların, hem koklear implantlı hem de cihazlı okuyuculara göre daha başarılı performans sergiledikleri görülmüştür.

Okuyucuların sözcükleri anlamsal olarak işleyebilmesi için öncelikle sözcükleri doğru olarak çözümlenmesi, ardından da çözümlenen sözcükler arasında ilişki/ilgi olup olmadığına karar vermeleri gerekmektedir. Alanyazında bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında işitme engelli okuyucuların sözcükleri anlamlandırma aşamasında, sözcükler arasındaki ilişkiyi bulmada başarısızlıklar yaşadıkları, bu durumun da onların okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde sınırlılıklara yol açtığı belirtilmektedir (Miller, 2000, 2012). Alanyazında koklear implant kullanımının, işitme cihazlarına göre dahi iyi bir işitsel girdi sağladığı, koklear implant ameliyatı olan işitme engelli okuyucuların dil becerilerinin ise cihazlı okuyuculara göre daha erken geliştiği ve okuma becerileri açısından da işitme cihazı kullanan okuyuculara göre daha iyi performans gösterdikleri belirtilmektedir (Geers, 2003; Johnson ve Goswami, 2010). Ancak yapılan analizler sonucunda işiten okuyucuların hem koklear implantlı hem de işitme cihazlı okuyuculardan anlamsal sözcük işleme performansları açısından daha başarılı, implantlıların da cihazlılarla benzer performanslara sahip oldukları görülmektedir. İşitme engelli okuyucuların anlamsal sözcük işleme performanslarının işiten okuyuculara göre başarısız oldukları farklı araştırmalar tarafından belirtilmiştir (Güldenoğlu ve diğ., 2014; Miller, 2000; Miller ve diğ., 2013). Alanyazında bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında işitme engelli okuyucuların işiten okuyuculara göre daha zayıf performans göstermelerinin temel nedeni işitme engelli okuyucuların dünyaya ilişkin sınırlı bilgi ve deneyimleri olduğu belirtilmektedir (Jackson ve diğ., 1997; Güldenoğlu, 2012; Kargin ve diğ., 2011; Miller, 2010, 2012; Miller ve Clark, 2011). Araştırmada kullanılan işleme okuyuculara sunulan sözcükler, onların sözcük dağarcığında bulunan sözcükler olsa da sözcük çiftleri arasında bir anlam ilişkisi olup olmadığına karar vermeleri için anlamsal bilgi deneyimine sahip olmaları gerekmektedir. Araştırmaya katılan koklear implantlı ve işitme cihazlı okuyucuların bu ilişkiyi kurmada zorluk çektikleri görülmektedir. Bunun nedeni olarak sınırlı dil girdisinden dolayı, dil ve iletişim becerilerinde yaşadıkları güçlükler ve bunun sonucu olarak dünyaya ilişkin sınırlı bilgi ve deneyimlerinin olması gösterilebilir.

Koklear implantlı ve işitme cihazlı okuyucuların sözcükleri işleme performanslarının karşılaştırılabilmesi için bu çalışmada iki farklı hipotez test edilmiştir. Bunlardan ilki, sözcükleri anlamsal olarak işleme toplam puanlarında koklear implantlı okuyucular, işitme cihazlı okuyuculardan daha hızlı ve daha iyi performans göstereceklerdir. Bu iki grubun performanslarını karşılaştırmak için test edilen ikinci hipotez ise, farklı anlamsal kategorilerdeki sözcükleri (bağımlı – kategorik – niteliksel) işlemede koklear implantlı okuyucular, işitme cihazlı okuyuculardan daha hızlı ve daha az hatalı olacaktır. Analiz sonuçlarına bakıldığında bu iki hipotezin doğrulanmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, anlamsal sözcük işleme toplam puanlarında ve bağımlı, kategorik, niteliksel kategorilerinde her iki grubun hem tepki hızı hem de doğruluk oranları açısından benzer performans gösterdikleri görülmüştür. Son yıllarda koklear implant uygulamalarının hız kazanmasıyla, koklear implant kullanan öğrencilerin normal işitmeye sahip olacakları ve koklear implantın, okuyucuların akademik becerilerini de geliştireceği düşünülmektedir. Ancak bu düşüncenin yapılan çalışma

sonucuyla desteklenmediği, düşünölenin aksine koklear implant kullanan okuyucuların daha iyi performans göstermedikleri ve işitme cihazlı okuyucularla benzer performans gösterdikleri görölmüştür. Ayrıca, istatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da araştırma bulgularında, koklear implantlı okuyucuların işitme cihazlı okuyuculardan toplam anlamsal kelime işleme becerisinde ve alt kategorilerinde daha düşük performans gösterdikleri görölmüştür. Öğrenciler arasındaki bu farklılığın nedeninin eğitim ortamının özellikleri, nitelikleri, öğretim yaklaşımları ve modelleri, etkinlikler ve strateji öğretimi, cihaz kullanım süresi gibi kontrol edilmeyen pek çok özellikten kaynaklandığı düşünölmektedir. Ayrıca uygulama sırasında görölen koklear implantlı okuyucuların kendi içerisinde daha heterojen bir grup olması da bu farklılığın ortaya çıkmasındaki bir başka nedendir. Bu yüzden ileriki araştırmalarda koklear implantlı okuyucuların okuma becerisine etki edecek farklı değişkenlerin (eğitim ortamı, yaş, implantın türü, işitme kaybı derecesi, aile vb.) incelenmesinin önemli olduğu düşünölmektedir.

Bu çalışmada, tüm okuyucular (işiten, koklear implantlı ve işitme cihazlı), farklı anlamsal kategorilerdeki sözcükleri (bağımlı – kategorik – niteliksel), benzer tepki hızı ve hata oranı ile işlemeceklerdir hipotezi test edilmiştir. Çalışmaya katılan tüm okuyucuların kelimeleri anlamsal kategorilere bağılı kalmadan benzer tepki hızları ve doğruluk oranları ile işlemedikleri görölmektedir. Okuyucular sözcükler arasında ilişkiyi kurarken öncelikle sözcükleri çözümler daha sonra da önceden var olan bilgileri ile ilişkinin olup olmadığı hakkında bir sonuca ulaşır. Çalışmada oluşturulan üç kategori her ne kadar farklı düzeylerde olsa da, okuyucuların farklı kategorilerdeki kelime çiftlerini anlamlandırırken aynı işlem basamaklarından geçmeleri gerektiği düşünölmektedir. Bu nedenle okuyucuların her kategoride benzer süreçleri aynı hata veya doğrulukla geçmelerinin sonucu olarak, kategoriler arasında anlamlı farklılıkların oluşmadığı düşünölmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada okuyucuların sözcükleri anlamsal olarak işleme becerilerine ilişkin yukarıdaki tüm bilgiler birlikte düşünöldüğünde, araştırmaya katılan işiten okuyucuların hem koklear implantlı hem de işitme cihazlı okuyuculardan daha başarılı bir performans sergiledikleri görölmürken, koklear implantlı ve işitme cihazlı okuyucular arasında bir fark görölmemektedir. Bunun nedeni olarak işitme engelli öğrencilerin dil becerilerinin ve yaşam deneyimlerinin sınırlı olması ve dolayısı ile de işiten akranlarına göre daha düşük performans göstermelerine neden olduğu düşünölmektedir. İşitme engelli okuyucuların sözcüklerin anlamsal olarak işlenmesinde daha düşük performans göstermiş olmaları, onların sözcükleri anlamlandırmada ve sözcükler arasında ilişki kurmada sınırlılıkları olduğuna işaret etmektedir. Koklear implantlı ve işitme cihazlı okuyucular arasında anlamlı bir fark bulunmaması ise koklear implant uygulamasının her ne kadar işitme cihazına göre daha iyi bir işitsel girdi sağlasa da, düşünöldüğü gibi okuyucunun işitme kaybı olma durumunu ortadan kaldırmadığını göstermektedir. Kaynaştırma ortamında öğrenim gören öğrencilere yönelik sözcükler arasında neden sonuç kurmaya yönelik etkinliklerin, sözcüklerin anlamları ve kullanımları ile ilgili etkinliklerin yapılması işitme engelli okuyucuların deneyim yaşamalarına olanak sağlayacaktır. Bu etkinliklerin çocukların anlamsal kelime işleme performanslarını arttıracığı düşünölmektedir. Dolayısı ile işitme engelli okuyucular metinde yer alan sözcükler arasında bir ilişki kurabileceği ve bu konudaki deneyimleri artacağı için, metindeki olaylar arasında bir ilişki kurabilecek ve son olarak okumanın nihai amacı olan anlamaya da ulaşabileceklerdir.

Kaynaklar

- Akçamete, G. (1999). Improving question skills for students with hearing impairment. *European Journal of Special Needs Education, 14*(2), 171-177.
- Akçamete, G., & Gürgür, H. (2009). İşitme yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* [In *Special education and students with special education needs in general education schools*] (ss. 441-473). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akmeşe, P. 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.
- Allen, T. E. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In A. N. Schildroth & M.A. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America* (pp. 161-206). Boston, MA: College-Hill.
- Allington, R., & Cunningham, P. (2007). *Schools that work: Where all children read and write* (3rd ed.). Boston: Pearson.
- Amedieu, F., Tricot, A., & Marine, C. (2010). Interaction between prior knowledge and concept-map structure on hypertext comprehension, coherence of reading orders and disorientation. *Interacting With Computers, 22*(2), 88-97. doi:10.1016/j.intcom.2009.07.001.
- Avcıoğlu, H. (2008). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. İ. Diken. (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* [In *Students with special education needs and special education*] (ss. 167-215). Ankara: Pegem Akademi.
- Bolger, P. A., & Zapata, G. C. (2011). Semantic categories and context in L2 vocabulary learning. *Language Learning, 61*(2), 614-646.
- Can, E. (2009). *İşitme kayıplı Türk çocuklarda alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişim* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [The receptive and expressive language development of Turkish hearing-impaired children (Master's thesis)] Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Chamberlain, C., & Mayberry, R. I. (2000). Theorizing about the relation between ASL and reading. In C. Chamberlain, J. P. Morford & R. I. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (pp. 221-259). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Darıca, N., & Şipal, F. (2011). *İşitme engelli çocuklarda gelişim ve eğitsel müdahale* [Development and educational intervention in hearing-impaired children]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Dyer, A., MacSweeney, M., Szczerbinski, M., & Campbell, R. (2003). Predictors of reading delay in deaf adolescents: The relative contributions of rapid automatized naming speed and phonemic awareness and decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8*(3), 215-229.
- Gallaudet Research Institute. (2005). Literacy and deaf students. Retrieved from: <http://gri.gallaudet.edu/Literacy/>
- Geers, A. E. (2003). Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation. *Ear Hear, 24*(1), 59-68.
- Girgin, Ü. (1997). *Eskişehir ili ilkokulları 4 ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi* [Assessment according to their level of processing and understanding of learning situations of the 4th and 5th grade hearing impaired students]

- of Eskişehir province primary schools]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 62.
- Girgin, Ü. (2003). Okuduğunu anlamada işitme engelli çocukların soru yanıt stratejilerini etkin kullanımı [Effective use of question-answer strategies of hearing-impaired children in reading comprehension]. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 302, 29-36.
- Girgin, Ü. (2005). İşitme engelli çocuklarda bireyselleştirilmiş okuma eğitimi. [Individualized reading instruction in hearing impaired children]. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 143-150.
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading comprehension with the Miscue Analysis Inventory. *International Journal of Special Education*, 21(3), 68-84.
- Goodman, A. (1965). Reference zero levels for puretone audiometers. *ASHA*, 7, 262-273.
- Güldenöğlu, B. (2012). *İşiten ve işitme engelli okuyucuların sözcük işleme ile okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Doktora tezi). [Comparing the word processing and reading comprehension skills of prelingually deaf and hearing readers (Doctoral dissertation)] Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güldenöğlu, B., Kargın, T., & Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların sözcük işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. [Comparing the word processing and reading comprehension of skilled and less skilled readers]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2807-2828.
- Güldenöğlu, B., Kargın, T., & Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların sözcük işleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi [An investigation of the word processing skills of deaf and hearing readers]. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 18-38.
- Holt, J. A. (1993). Stanford Achievement Test-8th edition: Reading comprehension subgroup results. *American Annals of the Deaf*, 138(2), 172-175.
- Holt, J. A., Traxler, C. B., & Allen, T. E. (1996). *Interpreting the scores: A user's guide to the 9th edition Stanford Achievement Test for educators of deaf and hard of- hearing students*. Unpublished manuscript, Gallaudet University, Washington, DC.
- Isaacson, S. (1996). Simple ways to assess deaf or hard of hearing student' writing skills. *Volta Review*, 98(1), 183-199.
- Jackson, D. W., Paul, P. V., & Smith, J. C. (1997). Prior knowledge and reading comprehension ability of deaf adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(3), 172-184.
- Johnson, C., & Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(2), 237-261.
- Kargın, T., Guldenoglu, B, Miller, P., Hauser, P., Rathman, C., Kubus, O., & Superegeon, E. (2011). Differences in word processing skills of deaf and hearing individuals reading in different orthographies. *Journal of Development & Physical Disabilities*, 24(1), 65-83.
- Kendeou, P., & Van Den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567-1577.
- Marschark, M., & Harris, M. (1996). Success and failure in learning to read: The special case (?) of deaf children. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension disabilities: Processes and intervention* (pp. 279-300). Hillsdale, NJ: LEA.

- McQuarrie, L., & Parrila, R. (2009). Phonological representations in deaf children: Rethinking the “functional equivalence” hypothesis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(2), 137-154.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (Gözden Geçirilmiş) [Special Education Services Regulation Revised] <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html> adresinden elde edilmiştir.
- Meyen, E., L., & Skrtic, T .M. (1995). *Special education and student disability: An introduction*. Denver: Love Publishing Company.
- Miller, P. (1997). The effect of communication mode on the development of phonemic awareness in prelingually deaf students. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40(5), 1151-1163.
- Miller, P. (2000). Syntactic and semantic processing in deaf and hearing readers. *American Annals of the Deaf*, 145(5), 436-448.
- Miller, P. (2001). Communication mode and the information processing capacity of Hebrew readers with prelingually acquired deafness. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 13(1), 83-96.
- Miller, P. (2002a). Another look at the STM capacity of prelingually deafened individuals and its relation to reading comprehension. *American Annals of the Deaf*, 147(5), 56-70.
- Miller, P. (2002b). Communication mode and the processing of printed words: Evidence from readers with prelingually acquired deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 312-329.
- Miller, P. (2004a). The importance of vowel-dia critics for reading in Hebrew: What can be learned from readers with prelingual deafness? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17(6), 593-615.
- Miller, P. (2004b). Processing of written word and non-word visual information by individuals with prelingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 990-1000.
- Miller, P. (2004c). Processing of written words by individuals with prelingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 979-989.
- Miller, P. (2005a). Reading comprehension and its relation to the quality of functional hearing: evidence from readers with different functional hearing abilities. *American Annals of the Deaf*, 150(3), 305-323.
- Miller, P. (2005b). What the word recognition skills of prelingually deafened readers tell about the roots of dyslexia. *Journal of Development & Physical Disabilities*, 17(4), 369-393.
- Miller, P. (2005c). Changes in the processing of letters, written words, and pseudo-homophones: A comparison of fifth graders and university students. *Journal of Genetic Psychology*, 164, 407-434.
- Miller, P. (2006a). What the processing of real words and pseudo-homophones tell about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 21-38.
- Miller, P. (2006b). What the visual word recognition skills of prelingually deafened readers tell about their reading comprehension problems. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18(2), 91-121.
- Miller, P. (2009). The nature and efficiency of the word reading strategies of prelingually deafened, orally raised students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 344-361.
- Miller, P. (2010). Phonological, orthographic, and syntactic awareness and their relation to reading comprehension in prelingually deaf individuals: What can we learn from skilled readers? *Journal of Development and Physical Disabilities*, 22(9), 549-561.

- Miller, P. (2012). Factors distinguishing skilled and less skilled deaf readers: Evidence from four orthographies. *Journals of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 439-462.
- Miller, P., Kargin, T., & Guldenoglu, B. (2013). The reading comprehension failure of Turkish prelingually deaf readers: Evidence from semantic and syntactic processing. *Journal of Development & Physical Disabilities*, 25(2), 221-239.
- Miller, P., & Clark, D. (2011). Phonemic awareness is not necessary to become a skilled deaf reader. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 23(5), 459-476.
- Monreal, S. T., & Hernandez, R. S. (2005). Reading levels of Spanish deaf students. *American Annals of the Deaf*, 150(4), 379-387.
- Moog, J. S. (2002). Changing expectation for children with cochlear implants. *Annals of Otolaryngology, Rhinology & Laryngology*, 111(5), 138-142.
- Murphy, M. L. (2003). *Semantic relations and the lexicon: Antonymy, synonymy, and other paradigms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nielsen, D. C., & Luetke-Stahlman, B. (2002). Phonological awareness: One key to the reading proficiency of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 147(3), 11-19.
- Padden, C., & Hanson, V. L. (2000). Search for the missing link: The development of skilled reading in deaf children. In K. Emmorey & H. Lane (Eds.), *The signs of language revisited* (pp. 435-447). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C. A., & Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 32-50.
- Picard, C. J. (2001). *Handbook for personel serving students who are deaf for hard of hearing*. Louisiana Department of Education. Retrieved from www.doe.state.la.us/1de/uploads/965pdf
- Roberts, A. J. (2000). *Factors influencing behavioural problems in preschool deaf children*. Manchester: Academic Press.
- Santana, R., & Torres, S. (2003). Desarrollo comunicativolinguístico en el niño sordo profundo [Communicative linguistic development in the profoundly deaf child]. In M. Puyuelo & J. A. Rondal (Eds.), *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje [Manual of language development]* (pp. 205-251). Barcelona, Spain: Masson.
- Schirmer, B. R. (2001). *Psychological, social and educational dimensions of deafness*. Boston: Allyn and Bacon.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309.
- Spencer, L. J., Barker, B. A., & Tomblin, J. B. (2003). Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users. *Ear and Hearing*, 24(3), 236-47.
- Sterne, A., & Goswami, U. (2000). Phonological awareness of syllables, rhymes and phonemes in deaf children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5), 609-625.
- Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: a focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Learning & Individual Differences*, 20(5), 415-420.
- Transler, C., & Reitsma, P. (2005). Phonological coding in reading of deaf children. Pseudohomophone effects in deaf children. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(4), 525-542.

- Transler, C., Gombert, J. E., & Leybaert, J. (2001). Phonological decoding in severely and profoundly deaf children: Similarity judgment between written pseudowords. *Applied Psycholinguistics*, 22(1), 61-82.
- Traxler, C. (2000). The Stanford Achievement Test (9th Edition): National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 337-345.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki İşitme engelli çocuklar [Student with hearing impaired in the mainstreamed School]*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2007). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U.Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi içinde [In Education of children with hearing, speech and vision problems]* (ss. 1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Wauters, L. N, VanBon, W. H. J., & Tellings, A. J. M. (2006). Reading comprehension of dutch deaf children. *Reading and Writing*, 19(1), 49-76.
- Wolk, S., & Allen, T. E. (1984). A 5-year follow-up of reading- comprehension achievement of hearing-impaired students in special education programs. *Journal of Special Education*, 18(2), 161-176.
- Yurkowski, P., & Ewoldt, C. (1986). A case for the semantic processing of the deaf reader. *American Annals of the Deaf*, 131(3), 243-247.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 3, Page No: 421-441

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.334888

RESEARCH

Received Date: 10.11.16

Accepted Date: 11.08.17

OnlineFirst: 17.08.17

An Investigation of The Semantic Word Processing Skills of Hearing Loss and Hearing Students in Inclusive Classroom*

Halime Miray Sümer **
Ankara University

Tevhide Kargın ***
Hasan Kalyoncu University

İsa Birkan Güldenoğlu ****
Ankara University

Abstract

It is emphasized that the studies of the hearing loss readers' word processing skills have limitations in In this study, it was aimed to compare the semantic word processing skills of hearing students, cochlear implant and hearing aids students. For this purpose, 32 hearing student and 34 hearing aid student and 35 cochlear implant student 3rd-4th graders participated in the study. In order to examine the participants' word processing skills we used semantic word processing tests consisting of isolated written Turkish word pairs (24 related/ 24 unrelated). It has been found that hearing readers perform better than hearing aid and cochlear implant readers in terms of semantic word processing accuracy. In addition, performances of hearing aid readers and cochlear implant readers were found to perform with similar performance in terms of both response speed and error averages. When all the readers participating in the research were able to process the words in different semantic categories, it was seen that the readers processed the words with similar response speeds and error rates without depending on the semantic categories.

Keywords: Reading, reading comprehension, semantic word processing.

Recommended Citation

Sümer, H. M., Kargın, T., & Güldenoğlu, İ. B. (2017). An investigation of the semantic word processing skills of hearing loss and hearing students in inclusive classroom. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(3), 421-441. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.334888

*This study is based on Halime Miray Sümer's Master's thesis written under the supervision of Prof. Dr. Tevhide Kargın at the Graduate School of Educational Sciences, Ankara University.

***Corresponding Author:* Res. Assist., E-mail: miraysumer@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1470-8195>

***Prof. Dr., E-mail: tkargin@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1243-8486>

****Assist. Prof., E-mail: birkanguldenoglu@yahoo.com, <http://orcid.org/0000-0002-9629-1505>

Reading is the process that includes both decoding in the words and constructing meaning from written text. Skilled readers need to have word decoding skill (involvement of phonological and orthographic and morphological knowledge), syntactic knowledge skill, vocabulary knowledge, prior knowledge and life experiences for reading comprehension (Güldenöglu, Kargin and Miller, 2012). Deaf readers have reading skill difficulties because individuals with hearing loss don't have the necessary auditory perception. Studies say that on an average readers with hearing loss graduate from the high school with reading levels comparable to 4th grade or lower grade students with normal hearing (Allen, 1986; Chamberlain and Mayberry, 2000; Holt, 1993; Holt, Traxler and Allen, 1996; Marschark and Harris, 1996; Traxler, 2000).

Most studies investigate the reading skills of deaf readers have claimed that deaf readers are seriously limited in the reading comprehension of the written text (Gallaudet Research Institute, 2005; Holt, 1993; Miller, 2000, 2005a, 2010; Miller, Kargin and Guldenoglu, 2013; Monreal and Hernandez, 2005; Padden and Hanson 2000; Perfetti and Sandak 2000; Shaywitz and Shaywitz, 2005; Traxler, 2000; Wauters, VanBon ve Tellings, 2006). Researchers who have studied factors associated with reading comprehension failure in deaf readers have said they have limited word decoding, vocabulary knowledge and syntactic knowledge, lack of prior knowledge and life experiences (Dyer, MacSweeney, Szczerbinski ve Campbell, 2003; McQuarrie and Parrila, 2009; Miller, 1997, 2001, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b, 2004c, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2010; Miller et al., 2013; Nielsen and Leutke-Stahlman, 2002; Padden and Hanson, 2000; Perfetti and Sandak, 2000; Sterne and Goswami, 2000; Transler, Gombert ve Leybaert, 2001; Transler and Reitsma, 2005).

In the present study, we examined semantic word processing skill because word processing skill must have basic skill for syntactic and reading comprehension. This study examined the relationship between the semantic word processing skills of 3rd and 4th grade students with and without hearing loss in the inclusive classes. With this aim in mind, the present study was sought for an answer the following research questions:

- 1) Will be statically semantic word processing total scores according to readers groups?
- 2) Will be statically semantic word processing scores in the different categories according to readers groups?

Method

The participants were 101 (32 with normal hearing, 34 with hearing aids, 35 with cochlear implants) 3rd-4th graders. All participants were recruited from 3rd and 4th grade inclusive classes in Ankara and Adana. In the implementation the used paradigms in this study, SuperLab4.0 (<http://www.superlab.com/>) computer program was used. This program automatically records the timing and accuracy of the participant's responses. Owing to this program used in the study, the response speeds of the participants in the order of application are coded as milliseconds and response accuracies are 1/0 and necessary comparisons are made. Below is information on data collection tool.

There are 3 sub-semantics levels in this process;

- 1) Dependent relationship; Part and whole. In other words, one of the two words cannot be obtained without the other (bread - flour).
- 2) Categorical relationship; One of the two words that is specified takes place in its upper concept (fruit - apple).
- 3) Qualitative relationship; One of the two words specifies the other one (lemon - sour).

The exercises were conducted with students individually in a one-to-one session which lasted approximately 10-15 minutes in a designated setting within their school. At the beginning of each implementation, students were reminded that they should be calm, that this was not an exam, and the implementation process which was explained in detail with the participant's "preliminary" approval was started. Before proceeding, the participant

was asked to make a decision as to whether the word pairs he or she saw on the screen as quickly as possible were related to each other in a meaningful way.

Results and Discussion

Findings suggested that participants with normal hearing had better semantic word processing total scores than both of the groups with hearing loss. Moreover, between readers with hearing aid and readers with cochlear implant in the semantic word processing were the same. It is assumed that for processing word pairs semantically (e.g., plane-faster) the reader has to possess some knowledge of the concepts the two words represent. Several explanations have been proposed that limited reading experience characteristic of readers with hearing loss readers seems to lead to poor reading skills (Jackson, Paul, and Smith, 1997; Gldenoğlu, 2012; Kargm et al., 2011; Miller, 2010, 2012; Miller ve Clark, 2011).

Despite not statistically significant, readers with hearing aid for each categories were significantly faster and more accurate than readers with cochlear implant. The reason is that readers with cochlear implant form heterogeneous groups. For this reason, the future studies can investigate influencing different variables (e.g. age, implant type, hearing loss rating, family) of readers with cochlear implant. Both deaf and hearing readers were similar in speed of processing and processing accuracy in the different categories. Although three categories are different difficulty level, participants became similar process in determining of semantic relationship in word pairs in all categories. There isn't statistically significant difference between categories.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 3, Sayfa No: 443-469

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.318602

DERLEME

Gönderim Tarihi: 10.06.16

Kabul Tarihi: 26.05.17

Erken Görünüm: 05.06.17

İlköğretim Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi

Özlem İlker* 

Maltepe Üniversitesi

Macid Ayhan Melekoğlu** 

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Öz

Öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkileyen öğrenme güçlükleri dinleme, konuşma, anlama, okuma, yazma ve matematik gibi pek çok alanda görülebilmekte ve her öğrencide farklı biçimde seyredebilmektedir. Bazı öğrenciler okurken sözcükleri tanımada, bazıları ise kalem tutma ya da kendini yazılı olarak ifade etme becerilerinde sorun yaşamaktadır. Öğrencilerin yaşadığı bu sorunların önceden belirlenip önlenmesi ya da ortaya çıktığında giderilmesi için ilköğretim döneminde bazı müdahaleler gerçekleştirilmektedir. Alanyazına bakıldığında bu müdahalelerin daha çok okuma becerisi üzerinde yoğunlaştığı, yazma becerisi ile ilgili yeterli çalışmanın bulunmadığı ve mevcut çalışmaların da genellikle normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, ilköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin müdahalelerin gerçekleştirildiği araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Google Akademik (Google Scholar), EBSCOHost, Elsevier Science Direct ve ERIC veritabanlarında tarama yapılmış ve ölçütleri karşılayan 23 makale incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları araştırmaların en çok yazma stratejileri konusunda yapıldığını, kendini geliştirme stratejisi üzerinde yoğunlaştığını, en çok 4. sınıf öğrencilerine yönelik çalışıldığını ve erkek katılımcıların sayısının kadın katılımcılardan fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu araştırmanın sonucu çalışmaların çoğunun deneysel veya tek denekli araştırmalar olarak desenlendiğini, kullanılan müdahalelerde bir uzlaşma olmadığını ve müdahalelerin genellikle birbirinden farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Anahtar sözcükler: Özel öğrenme güçlüğü, yazma güçlüğü, yazma stratejileri, yazma müdahaleleri, ilköğretim.

Önerilen Atıf Şekli

İlker, Ö., & Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 443-469. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.318602

*Sorumlu Yazar: Öğr. Gör., E-posta: ozlemilker@maltepe.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-4120-7302>

**Doç. Dr., E-posta: macidayhan@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-9933-5331>

Yazma becerisinin gelişimi, okul öncesi dönemde başlamaktadır. Bu dönemde çocuk, yapılan sanatsal etkinlikler veya oyunlar aracılığıyla ya da bazen kendiliğinden yazma ile ilgili bazı girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler bazı aileler tarafından fark edilip desteklenirken bazı aileler ise çocuğun bu girişimlerini göz ardı edebilmekte, daha çok okuma becerisinin bileşenleri üzerine yoğunlaşabilmektedir. Fakat okuma becerisi yazma becerisinden bağımsız değildir. Okuma ve yazma öğretimi eşzamanlı olarak ilerlemektedir (Artut, 2005). Okuma yazma sürecinde okuma becerisi kadar yazma becerisi de önemli bir rol oynamaktadır. Yazma becerisi “sözlü veya sözsüz konuşma seslerini, karşılığı olan görsel motor sembollere çevirme süreci” (Unutkan, 2006, s.63) olarak tanımlanmaktadır. Yazma, bilgi, duygu ve düşüncelerin yazı aracılığıyla başkalarına aktarılması işi olarak kabul edilmekte ve bu süreç, beynin çok çeşitli işlemler yapmasını gerektirmektedir (Topuzkanamış, 2014). Bu bağlamda bir çocuğun beklenen biçimde yazı yazabilmesi için elini yetkin bir biçimde kullanması, gelişmiş bir dil yeterliliği ile dile ilişkin bir kavrayışa sahip olması ve dikkatini yoğunlaştırabilmesi gerekmektedir (Unutkan, 2006). Yazma becerisi bilişsel, kinestetik, algısal ve motor bir beceri olarak tanımlanmakta ve öğrencilerin okul yaşamında kendilerinden istenilenleri yerine getirebilmeleri için yazma becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003).

“Yazma; dinleme, konuşma ve okuma becerisi gibi edinilmesi gereken temel bir beceridir” (Coşkun, Balcı ve Özçakmak, 2013, s. 1526). Birinci sınıfla birlikte öğrencilerin, verilen bir sözcüğün baş, orta ve/veya son seslerini yazabilmekten, düşüncelerini daha fazla sözcük ve cümle ile hatta bazen de çizim yaparak anlatmaya kadar ilerleyen bir yazma sürecinden geçtikleri görülmektedir (Mayer White, 2013). Yazma becerisi denildiğinde yalnızca el yazısı ya da harfleri biçimlerine uygun bir biçimde yazma anlaşılmalıdır. Düşünceleri, fikirleri açıklamak ve iletişim kurmak da yazma aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir (Gerde, Bingham ve Wasik, 2012). Bu bağlamda ilköğretim döneminde kazandırılacak olan yazma becerileri, amaca uygun biçimde yazma, dil bilgisi kurallarına uyma, noktalama işaretlerini doğru biçimde kullanma, yazım kurallarına uyma, sözcükleri doğru biçimde kullanma, sözcüklerin eş ve zıt anlamlarını bulma, doğru ve anlaşılır cümleler kurma, belli bir konudaki düşünceleri planlı ve tutarlı biçimde örgütleyip yazma biçiminde sıralanmaktadır (Belet ve Yaşar, 2007). Bu becerilerin başarılı bir biçimde kazanılamaması, çocuğun ileriki akademik yaşamında sorunlara yol açabilmektedir (Başar, 2013). Bu sorunlardan biri de özel öğrenme güçlüğü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özel Öğrenme Güçlüğü

Özel öğrenme güçlüğü kavramı ile ilgili tartışmaların 1930’lu yıllarda başladığı ve tam bir anlaşma sağlanamamakla birlikte bu kavramın “öğrenme güçlüğü”, “öğrenme bozukluğu” ve “öğrenme yetersizliği” gibi terimlerle adlandırıldığı görülmektedir (Pesova, Sivevska ve Runcevac, 2014; Akt., Aral ve Gürsoy, 2009). Bunun yanı sıra, öğrenme güçlüğü için geçmişten günümüze kadar zihni işlemeyen (feeble-minded), normalaltı (subnormal), geri (backward), zihin engelli (mentally handicapped), zihin engelli bireyler (people with mental handicap), öğrenme güçlüğü olan bireyler (people with learning difficulties) ve öğrenme güçlükleri (learning disabilities) gibi pek çok terimin de kullanıldığı görülmektedir (Thomas ve Woods, 2003).

Özel eğitimde zihin engelliler, görme engelliler, işitme engelliler, bedensel engelliler, dil ve konuşma bozukluğu olanlar, üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler, süregen hastalığı olanlar, uyumsuz çocuklar gibi yetersizliğe ve özel gereksinime işaret eden bir sınıflandırma yapılmaktadır. Bu sınıflamaya dâhil edilen bir diğer grup ise özel öğrenme güçlüğüdür (Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla-Gül, 2010) ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci sayısının son yıllarda arttığı belirtilmektedir (Melekoğlu, Çakiroğlu ve Malmgren, 2009). Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) özel eğitim hizmetlerinden yararlanan 5.7 milyon öğrencinin %42’sini özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler oluşturmaktadır (Cortiella ve Horowitz, 2014). Türkiye’de ise 2013-2014 öğretim yılı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistikleri incelendiğinde 7429 özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunduğu ve bu öğrencilerin kaynaştırma eğitimine devam etmekte olan tüm öğrenciler arasındaki oranının %4,3 olduğu belirtilmektedir (MEB, 2014).

Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin, bilgileri edinme ve bu bilgileri işleme, hatırlama stratejilerini kullanma, çevrelerini anlamlandırma, problem çözme, dili anlama ve kullanma ile düşünceler arasında bağlantılar

kurmada güçlük yaşadığı belirtilmektedir (Talbot, Astbury ve Mason, 2010). Özel öğrenme güçlüğü terimi, dinleme, konuşma, okuma, yazma, anlama, matematik becerileri ve/veya sosyal becerilerin ediniminde yaşanan sorunlar için kullanılmaktadır (Reiff ve Gerber, 1992). Bu öğrencilerin tanı alabilmesi için okul döneminde okuma, yazma, aritmetik ya da matematiksel düşünme becerilerinde devam eden bir güçlük yaşamaları gerekmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014). Hastalıkların Uluslararası Sınıflaması-10'da (International Classification of Diseases [ICD-10], 1993) öğrenme güçlükleri, (1) skolaistik becerilerin özgül gelişimsel bozuklukları, (2) motor işlevlerin özgül gelişimsel bozukluğu ve (3) karışık özgül gelişimsel bozukluklar başlıkları altında toplanmıştır. Skolaistik becerilerin özgül gelişimsel bozuklukları başlığı altında "özgül okuma bozukluğu, özgül heceleme bozukluğu, aritmetik becerilerin özgül bozukluğu, skolaistik becerilerin karışık bozukluğu, skolaistik becerilerin diğer gelişimsel bozuklukları ve belirlenmemiş skolaistik becerilerin gelişimsel bozukluğu" alt başlıkları yer almaktadır. Motor işlevlerin özgül gelişimsel bozukluğu ve karışık özgül gelişimsel bozukluklar başlıkları, alt başlıklara ayrılmamıştır. Yapılan bu sınıflamanın daha çok okuma, heceleme ve motor beceriler ile ilgili olduğu görülmektedir. Ayrıca, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı-IV (Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorders-IV [DSM-IV]) özel öğrenme güçlüğü okuma bozukluğu, matematik bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu olarak dört alt başlık altında toplamıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2000). En son değişiklikler çerçevesinde, DSM-V'de ise tüm öğrenme güçlüklerinin, özgül öğrenme bozukluğu başlığı altında toplandığı görülmektedir (American Psychiatric Association, 2013).

Özel öğrenme güçlüğü kapsamında okuma bozukluğu (disleksi), okuma becerisindeki güçlüğü işaret etmektedir. Okuma bozukluğunda çocuk, sözcüklerdeki konuşma seslerini tanımayla ilgili olan sesbilgisel farkındalık, konuşma seslerinin farklılıklarını ayırt etme becerisi olan sesbilgisel işleme, sözcük okuma, okuma akıcılığı, okuma doğruluğu, uyaklı okuma, heceleme ve anlamada sorunlar yaşamaktadır. Sayı sayma, sayıları öğrenme, matematiksel işlemleri yapma, saat kavramı, para hesabı yapma, ölçme, zihinden işlem yapma ve problem çözme becerilerindeki sorunlar ise matematik bozukluğu (diskalkuli) olarak adlandırılmaktadır. Yazma bozukluğu (disgrafi) ise hem motor beceriler hem de yazılı ifadenin kalitesi ile ilişkilidir. Yazma bozukluğu yaşayan bireylerin kalemi gergin bir biçimde tuttıkları, vücut pozisyonlarının gergin olduğu, yazarken çok çabuk yoruldukları, yazmak ya da çizmek istemedikleri, harfleri gerektiği gibi yazamadıkları, harfler ve sözcükler arasında bıraktıkları boşlukların tutarsız olduğu, satır çizisini takip ederek yazmakta güçlük çektikleri ve bir düşünceyi kâğıda dökmeye ya da kâğıda yazılmış bir düşünceyi akılda tutmakta sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014).

Okuldaki başarısızlığın nedenleri arasında zihinsel yetersizlik, görme ve işitme sorunları, ailesel sorunlar, motivasyon eksikliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, psikiyatrik veya tıbbi sorunların yanısıra öğrenme güçlükleri de yer almaktadır (Karaman, Kara ve Durukan, 2012). Öğrenme güçlükleri çoğunlukla ilköğretim döneminde, temel okuma yazma becerilerinin öğretilmeye başlanmasıyla fark edilmektedir. Bu becerilerin eksikliği ya da bu becerilerden birinde ya da birkaçında yaşanan güçlükler, öğrencinin ileriki akademik yaşamını olumsuz etkileyebilmektedir (Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla-Gül, 2010; Gjessing ve Karslen, 1989). Yazma becerisi zayıf olan öğrenciler, eğitim yaşamlarında sorunlar yaşamaktadır (Rosenblum ve diğ., 2003) ve bu sorunlardan biri de karşımıza yazma bozukluğu/güçlüğü olarak çıkmaktadır. Bu araştırmada yazma güçlüğü kavramı kullanılacaktır.

Yazma Güçlüğü

Özel öğrenme güçlüğünde sorun yaşanan becerilerden biri de yazma becerisidir. Yazma güçlüğü, çocuğun kronolojik yaşı, zekâ düzeyi ve eğitim düzeyi açısından beklenen düzeyden geri kalması olarak belirtilmektedir. Yazma güçlüğü, algısal ve motor (disortografi) olarak ikiye ayrılmaktadır. Algısal yazma güçlüğünde çocuk, yazılı sözcük ya da öbekleri hecelemede; motor yazma güçlüğünde ise harf, sözcük ve sayıları yazmak için gerekli olan motor becerilerde sorun yaşamaktadır (Lupuleac, 2014; Martins ve diğ., 2013). Heceleme ve dilbilgisinde güçlük çeken öğrenciler bir sözcüğü tekrar tekrar yazmakta, noktalama işaretlerini gerektiği gibi kullanamamakta ve yazım kurallarına dikkat etmemektedir (Laufer, 2000; Marone ve Johnston, 2002). Yazılı ifadede güçlük çeken öğrenciler ise yazma konusunu belirleyememekte, konu ile ilgili olmayan ifadeler kullanmakta ve çoğunlukla aynı

konu üzerinde yazmaktadırlar (Marone ve Johnston, 2002). Ayrıca bu öğrencilerin el-göz koordinasyonlarında sorun yaşadıkları belirtilmektedir. “Yaşanan bu sorunlardan dolayı bu öğrencilerin, harfleri orantısız bir biçimde yazdığı ve satır çizgisinin dışına çıkabildiği görülmektedir” (Aral ve Gürsoy, 2009, s. 220). Bu öğrenciler yazarken bazı harfleri atlama, bazı harfleri ekleme, “p, b, d, g, h, y, s, z, u” harflerini ters yazma, harfleri yanlış dizme gibi hatalar yapabilmektedirler. Bu öğrencilerin yazıları bozuk olabilmekte ve yazarken çok çabuk yorulabilmektedirler (Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla-Gül, 2010; Pechman, 2010). Bu öğrencilerin “ımlâ ve dilbilgisi kurallarına uygun olarak yazarken, yazmaya başlamadan önce yazılacak konu ile ilgili fikir üretirken ve planlama yaparken, düşüncelerini organize ederken ve yazılı bir metni gözden geçirirken güçlük yaşadıkları görülmektedir” (Güzel Özmen, 2008, s. 341). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ayrıca, yazma hedefi belirleyememe, bu hedef doğrultusunda yazamama ve öğrendikleri etkili yazma becerilerini genelleyemeyip bu becerileri farklı bağlamlarda kullanamama gibi özellikler de sergileyebilmektedir (Olinghouse ve Colwell, 2013).

Yazma becerilerinde sorun yaşayan öğrenciler için yazma süreci güçlüklerle doludur ve öğrencilerin bu güçlüklerini giderme sorumluluğu çoğunlukla öğretmenlere düşmektedir (Bergman ve McLaughlin, 1988). Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerin yazma becerilerini desteklemek ve geliştirmek için bazı müdahalelerde bulunabilmektedirler. Bu müdahaleler öğrencilerin özelliklerine göre her bir yazma becerisi için farklılık gösterebilmektedir.

Yazma Güçlüğü ile İlgili Müdahaleler

Yazma müdahaleleri, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma için gerekli olan mekanik becerileri ve yazma sürecini desteklemek üzere oluşturulmuştur (Johnson, Hancock, Carter ve Pool, 2013). Bu müdahaleler çerçevesinde öğrencilere yazma becerileri temel düzeyden ustalık düzeyine kadar öğretilmekte ve öğrencilerin stratejik yazarlar olmasına yardımcı olunmaktadır. Öğrencilerin stratejik yazarlar olabilmesi için ise yazma konusundaki bilgi, ilgi ve motivasyonlarının artırılması, yazarken öğrencilere zaman verilmesi ve öğrencilerin farklı yazma biçimlerine yönlendirilmesi gerekmektedir (Graham, 2008). Karmaşık bir beceri olan yazma becerisinin niteliğini artırmak için üzerinde yazılacak konunun ve sözcüklerin iyi seçilmesi, yazının iyi organize edilmesi, yazının okuyucunun dikkatini çekecek biçimde yazılması ve dilbilgisi ile yazım ve noktalama kurallarına uyulması gibi pek çok dikkat edilmesi gereken nokta bulunmaktadır (Johnson ve diğ., 2013).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan birçok bilimsel dayanaklı yazma stratejisi bulunmaktadır. Bu stratejilerden bazıları alanyazında kendini izleme ve yazılı çıktılar kaydetme (self-monitoring and record keeping activities), Seç, Listele, Değerlendir, Etkinleştir, Sonlandır (“Pick, List, Evaluate, Activate, Supply, End-PLEASE”), planlama (PLAN), “Dur ve Listele (STOP and LIST)”, özet yazma (summary writing), gözden geçirme (set a goal for revising), akran düzeltmesi/gözden geçirmesi (peer revising), “Karşılaştır-Belirle-Hareket et (Compare-Diagnose-Operate-CDO)”, kendini yönetme ve hikâye bölümlerini kaydetme (self-monitoring and recording story parts), sözcük dağarcığı (vocabulary), hikâye dilbilgisi (story grammar), genel ve ayrıntılı hedefler oluşturma (setting general and elaborated goals), üç basamaklı strateji (three-step strategy with TREE), “Dur ve Cesaret et (STOP and DARE)”, gözden geçirme (SCAN), “Planla-Organize et-Yaz-Düzenle-Gözden geçir (POWER strategy) ve rapor yazma (report writing) olarak karşımıza çıkmaktadır (Graham, Harris ve Mason, 2005). Bu stratejilerden bazıları açıklamak gerekirse, *Dur ve Listele stratejisi*, öğrencilerin yazmaya başlamadan önce yazma amaçlarını belirlemelerini ve beyin fırtınası yaparak metinde bahsedecekleri düşünceleri düzenlemelerini sağlayan bir stratejidir. Bu stratejide öğrenciler, yazmaya başlamadan önce yazma hedeflerini belirlemekte; daha sonra beyin fırtınası yoluyla üretebildiği kadar düşünce üretmekte ve bu düşünceleri düzenlemekte; son olarak yaptıkları planı kullanarak ve gerektiğinde bu planda eklemeler ya da düzeltmeler yaparak yazmaya çalışmaktadırlar (Brownell, Smith, Crockett ve Griffin, 2012). Öğrencilerin anlaşılır ve tutarlı bir metin yazmaları için kullanılan stratejilerden biri olan *Seç, Listele, Değerlendir, Etkinleştir, Sonlandır* stratejisinde yazılmak istenen paragraf için bir konu seçilir; bu paragrafta yazılacak düşünceler listelenir; ilişkili düşünceler değerlendirilir; bir ana düşünce belirlenir ve paragraf yazılmaya başlanır. Ana düşünceyi desteklemek için oluşturulan cümleler yazılır ve bir sonuç cümlesiyle yazma işlemi bitirilir. Bu

stratejide, aşamaların yer aldığı bir PLEASE kartı da kullanılabilir (Brownell, ve diğ., 2012; Milford ve Harrison, 2010).

Planlama stratejisi, açıklayıcı metinler oluşturmak için kullanılan bir stratejidir. Öğrencilerin bir düşünce kâğıdı (think sheet) kullanarak bir metni, planlama, oluşturma, düzeltme ve gözden geçirmelerini sağlamaktadır. Bu strateji, (1) metnin konusunun, (2) ana düşüncelerin, (3) ana düşünceleri destekleyecek yardımcı düşüncelerin yazılması, (4) hangi ana düşüncelerin, hangi sırada yazılacağı ve (5) ana düşünceleri destekleyecek olan yan düşüncelerin hangi sırada yazılacağı planlanması ile (6) metni özetlemek için notlar alınması basamaklarını içermektedir (Brownell ve diğ., 2012). *Üç basamaklı strateji*, ikna edici metinlerin yazımında etkili olan bir stratejidir ve üç basamaktan oluşmaktadır: Birinci basamakta öğrenci kendine “Yazdığım metni kim okuyacak?”, “Bu metni neden yazıyorum?” gibi sorular sorarak kendisi ve okuyucu için yazma amacını ortaya koyar. İkinci basamakta konu cümlesini, konusunu destekleyen gerekçeleri yazar, bu gerekçelerini örneklendirir ve sonuç cümlesi ile metni yazmayı bitirir. Son basamakta ise plana uygun yazıp yazmadığını kontrol eder ve gerekirse metinde düzenlemeler yapar (Brownell ve diğ., 2012). Öğrencilerin ikna edici metin yazarken onlara yardımcı olacak bir diğer strateji, *Dur ve Cesaret et stratejisidir*. Stratejinin ismindeki “Dur” bölümü, öğrencilerin ikna edici bir metni planlamaları ve düzenlemelerine; “Cesaret Et” bölümü ise iyi bir metnin bütün bileşenlerini kullanmaya işaret etmektedir. “Dur” bölümünde öğrencilere, önce üzerinde yazılacak konunun tüm yönlerini düşünme; konunun bahsedilecek güçlü yanına karar verme; konuyu savunacak düşünceleri planlama ve sıraya koyma ve yazmaya başladıktan sonra da metnin planı üzerinde çalışmaya devam etme becerileri; “Cesaret et” bölümünde ise ana düşünce ve yardımcı düşünceler oluşturma, metindeki düşünceleri çürütmeye çalışma ve metni sonuçlandırma becerileri öğretilir (Linemann ve Reid, 2009).

Yazma süreci tamamlandıktan sonra da kullanılabilir bazı stratejiler bulunmaktadır. Bunlardan biri, *akran düzeltmesi/gözden geçirmesi stratejisidir*. Bu stratejide öğrencilere, gözden geçirme sürecinin iki önemli evresi ve bunlar içerisinde yer alan basamaklar öğretilmektedir. Bu stratejinin ilk evresinde stratejiyi kullanacak olan öğrenci, dinleyici; ikinci evresinde ise editör konumundadır. Birinci evrede dinleyici olarak (1) arkadaşı metni okurken dinler ve o da sessiz bir şekilde metni okur, (2) arkadaşı metni okuduktan sonra metnin konusunu ve metinde en çok hoşuna giden yerleri söyler ve (3) metni kendisi okur, anlaşılmayan yerlere soru işareti koyar ve eklenmesi gereken ayrıntılar varsa bunları belirtir. İkinci evrede ise editör olarak (1) cümlelerin tamamlanıp tamamlanmadığını, büyük harflerin ve noktalama işaretlerinin doğru kullanılıp kullanılmadığını ve yazım kurallarına uyulup uyulmadığını kontrol eder ve (2) önerilerini metni yazan arkadaşı ile paylaşır (Brownell ve diğ., 2012). Diğer bir strateji olan *Karşılaştır-Belirle-Hareket et stratejisinde*, metin okunur ve eklenebilecek ya da çıkartılabilecek cümleler belirlenir. Daha sonra metin içerik yönünden incelenerek gerekli eklemeler, çıkarmalar ve düzenlemeler yapılır. *Gözden geçirme stratejisi* ise ikna edici metinlerin incelenmesi için kullanılan bir stratejidir. Bu stratejide önce metin okunur ve metnin ana düşüncesinin uygun yazılıp yazılmadığı belirlenir. Sonra ana düşüncenin neden uygun bulunduğu ilişkin iki neden yazılır. İki cümlede de ana düşüncenin mantıklı olup olmaması, öğrencinin düşüncesiyle örtüşüp örtüşmemesi, eklenilecek bir şeylerin olup olmaması ve hataların not edilmesi aşamaları açısından ele alınır. Daha sonra gerekli düzenlemeler yapılır ve daha fazla değişikliğe gerek olup olmadığı belirlemek üzere metin tekrar okunur (Linemann ve Reid, 2009).

Planla-Organize et-Yaz-Düzenle-Gözden geçir stratejisi ise hem yazma öncesi, hem de yazma sırası ve sonrası için kullanılan bir stratejidir. Genel olarak bahsetmek gerekirse, “Planla” aşamasında metnin konusu ve metinde bahsedilecek düşünceler belirlenir. “Organize et” aşamasında metinde yer alacak düşünceler sıraya konular ve metnin bir taslağı çıkarılır. “Yaz” aşamasında hazırlanan taslaktan yola çıkılarak metin yazılır. “Düzenle” aşamasında metin, biçim ve içerik yönünden kontrol edilir ve “Gözden geçir” aşamasında ise metin tekrar incelenir ve gerekli düzenlemeler yapılır (Englert, Raphael, Anderson, Anthony ve Stevens, 1991).

Yerli alanyazın incelendiğinde ise ilköğretim öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modeli (Cavkaytar, 2010), dengeli okuma yazma yaklaşımı (Cavkaytar ve Yaşar, 2010), planlı yazma modeli (Yılmaz, 2012) gibi model ve yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Fakat yazma güçlüğü yaşayan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için yukarıda bahsedilen stratejilerin

kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yazma güçlüğü alanında özel öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik çalışmalar çok sınırlıdır ve bu nedenle bu çalışmada yazma güçlüğü ile ilgili yapılmış araştırmaların bir derlemesinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Güncel strateji/müdahaleler ortaya konulduğunda bu strateji/müdahalelerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada 1-8. sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve/veya özel öğrenme güçlüğü olma riski altında olan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan müdahalelerin yer aldığı makaleler incelenmiş ve makaleler amaç, katılımcı özellikleri (sınıf düzeyi, sayı, cinsiyet, tanı), yöntem, strateji/müdahaleler, uygulama süresi ve bulgular başlıkları altında gruplandırılarak incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 1-8. sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve/veya özel öğrenme güçlüğü olma riski altında olan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan müdahalelerin yer aldığı makaleleri incelemektir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, derleme makalesi olarak desenlenmiştir. Derleme makalesi, bilimsel dergilerde yayınlanmış bilimsel yazıların, çalışmaların veya güncel gelişmelerin belirtilen konuda yoğun çalışmaları bulunan deneyimli yazarlarca yapılan bir sentezi, yorumu ve durum değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2006). Derleme makaleleri, sistematik olan ve sistematik olmayan derleme makaleleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sistematik derleme makalelerinde sorularla başlayıp bu soruları cevaplamak için mümkün olabilecek en iyi araştırmalar bulmaya çalışılırken sistematik olmayan derleme makalelerinde yıllar boyunca tavsiyelerle rasgele toplanmış olan araştırmalar üzerinde çalışılmaktadır (Gülpınar ve Güçlü, 2013). Tarama yapılırken makalelerin hakemli bir dergide ve tam metin olarak yayımlanmış olması ölçütleri göz önünde bulundurulduğundan bu araştırmanın sistematik olan makale derlemesi içerisinde yer aldığı söylenebilir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacı doğrultusunda makaleler için Google Akademik (Google Scholar), EBSCOHost, Elsevier Science Direct ve ERIC veritabanlarında tarama yapılmıştır. Anahtar sözcükler öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğü ve akademik beceriler, yazma becerileri, yazma becerileri ve ilkökul, yazma bozukluğu, disgrafi, yazma ve disgrafi, yazma öğretimi, yazma öğretimi ve disgrafi, yazma öğretimi ve ilkökul, yazma müdahaleleri, “learning disabilities, indicators of writing, struggling writers and primary schools, dysgraphia, writing skills and dysgraphic children, prevention of writing difficulties, support struggling writers, improving struggling writers, struggling writers and writing intervention, writing intervention and learning disabilities, writing intervention programs and learning disabilities, writing support and learning disabilities, writing treatment and learning disabilities, writing teaching and dysgraphia, writing intervention and dysgraphia, writing intervention and dysgraphic children” ve “RTI and writing” olarak belirlenmiş ve her bir veritabanında bu anahtar sözcükler tek tek aranarak ilgili olduğu düşünülen toplam 5694 makale indirilmiştir.

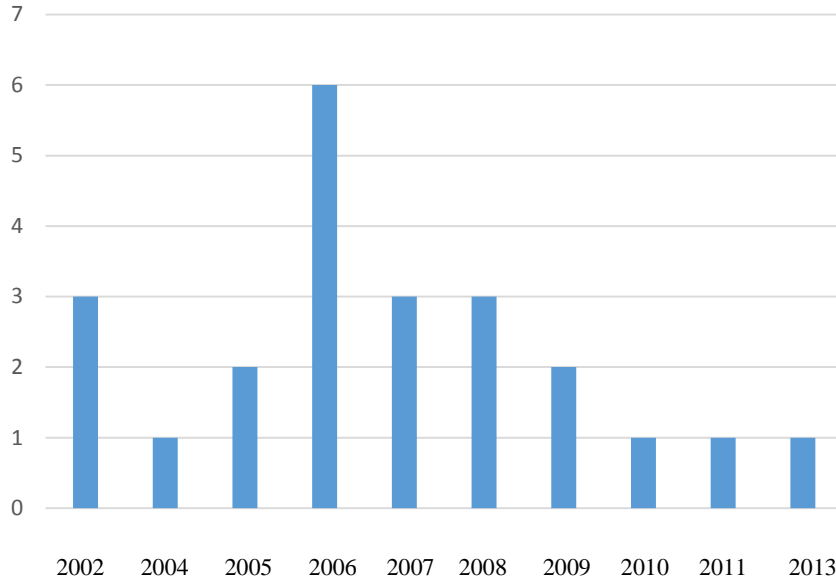
Verilerin Analizi

Belirtilen veri tabanlarında ilgili anahtar sözcükler kullanılarak ulaşılan makaleler, çalışmanın kuramsal bölümünde kullanılması da düşünülerek (a) ilköğretim dönemi ile ilgili olmak, (b) çalışma grubunu oluşturan bireylerin özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve/veya risk grubunda olması ya da yazma güçlüğü yaşaması, (c) strateji/müdahalelerin yazma becerisi ile ilgili olması, (d) strateji/müdahalelerin öğrencilere yönelik olması, (e) çalışmaların 2000-2014 yılları arasında yayınlanmış olması ölçütlerine göre gruplandırılmış ve çalışmaya dâhil edilme ölçütlerini karşılamayan makaleler elenerek sonuç olarak incelenmek üzere 23 makalenin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışmanın güvenilirliği açısından seçilen anahtar sözcükler bağımsız bir uzman tarafından aynı veri tabanlarında araştırılmış ve araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygunluğu kontrol edilmiştir. Kodlayıcı

güvenirligi %100 olarak hesaplanmiştir. Daha sonra makaleler amaç, katılımcı özellikleri (sınıf düzeyi, sayı, cinsiyet, tanı), yöntem, strateji/müdahale, uygulama süresi ve bulgular başlıkları altında kategorilendirilmiş ve Microsoft Office Excel programı kullanılarak tablo ve grafik halinde sunulmuştur.

Bulgular

Bu araştırmada 2000-2014 yılları arasında 1.-8. sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve/veya özel öğrenme güçlüğü için risk grubunda olan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan müdahalelerin yer aldığı 23 makale incelenmiştir. Makalelerin yıllara göre dağılımı Şekil 1’de yer almaktadır:



Şekil 1. Çalışmaların yıllara göre dağılımı.

Yirmi üç çalışmanın yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2000, 2001, 2003, 2012 ve 2014 yıllarında, çalışma için belirlenen ölçütleri karşılayan herhangi bir deneysel makaleye ulaşılamadığı görülmektedir.

Ayrıca bu 23 çalışma amaç, katılımcı özellikleri, yöntem, strateji/müdahale, uygulama süresi ve bulgular olmak üzere altı kategoriye ayrılmış ve Tablo 1’de özet halinde sunulmuştur:

Tablo 1

Öğrenme Güçlüğünde Yazma Becerileri İçin Kullanılan Müdahaleler ile İlgili Çalışmalar

Kaynak*	Amaç	Katılımcı özellikleri				Yöntem	Strateji/Müdahaleler	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Sayı	Cinsiyet	Tanı				
Yıldız, 2013	İlkokul ikinci sınıfta öğrenim gören ve yazma güçlüğü olan bir öğrencinin el yazısı okunaklılığını geliştirmek	2. sınıf	1	Erkek	Yazma güçlüğü	Eylem araştırması	Eylem planı (büyük karton ve yazı defteri çalışması, harf ve yapılandırılmış çalışma kâğıdı) (Action plan)	7 hafta, 35 ders	Yedi hafta süren uygulama sonunda eylem sürecinin tamamlandığı ve öğrencinin orta düzeyde okunaklı bir el yazısına kavuştuğu görülmüştür.
Cihak & Castle, 2011	Bir yazma programının sınıf uygulaması için etkililiğini belirlemek	8. sınıf	45	21 Erkek 24 Kız	Öğrenme güçlüğü	Deneysel desen	Yazmayı Güçlendirme Programı (Step-Up to Writing)	5 ders, her ders 90 dk	Hem öğrenme güçlüğü olan hem de olmayan öğrencilerin açıklayıcı yazma becerilerinde önemli gelişmeler gösterdiği görülmüştür.
Eymenova, Graff, Jerome & Behrmann, 2010	Sözcük tahmin etme yazılımı programlarının, yazma ve/veya heceleme becerilerinde sorun yaşayan öğrencileri desteklemedeki etkisini araştırmak	3. sınıf	6	Erkek	Özel öğrenme bozukluğu	Tek denekli araştırma modeli	Kelime Tahmin Programları (Word Prediction Programs)	4 haftadan fazla, günlük ortalama 20 dk	Bütün öğrencilerin üç sözcük tahmin programındaki ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve bu programları kullanarak heceleme becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Tablo 1 (Devam)

Kaynak*	Amaç	Katılımcı özellikleri				Yöntem	Strateji/Müdahaleler	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Sayı	Cinsiyet	Tanı				
van Kraayenoord, Miller, Moni & Jobling, 2009	Bir İngilizce sınıfındaki öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin ve akranlarının yazma gelişimlerini desteklemek için kullanılan öğretimsel müdahaleyi belirtmek	8. sınıf	1	Erkek	Öğrenme güçlüğü	Vaka çalışması	Düşüncelerini Yaz Modeli (Write Ideas)	10 hafta	Öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazma gelişiminde öğretmeninin; öğretmenin pedagojik uygulamalar yapmasında ise öğrenme güçlüğü olan öğrencinin etkisi olduğu görülmüştür.
Therrien, Hughes, Kapelski & Mokhtari, 2009	Okuma ve yazma güçlüğü olan 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin makale testlerindeki başarısını artırmada bir makale yazma stratejisinin etkisini ortaya koymak	7-8. sınıf	7. sınıf: 19 8. sınıf: 23	Belirtilmemiş	Öğrenme güçlüğü	Deneysel desen	Altı basamaklı yazma stratejisi (6-step essay strategy)	2 hafta, 8 oturum, her oturum 42 dk	Altı basamaklı yazma stratejisinin, öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin açıklayıcı makale yazma performansını artırmada etkili olduğu görülmüştür.
Lane ve diğ., 2008	Kendini düzenleme stratejisini kullanarak davranış bozukluğu riski ve yazma güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri üzerinde kendini düzenleme stratejisinin etkisini araştırmak	2. sınıf	6	5 Erkek 1 Kız	Davranış bozukluğu riski ve yazma güçlüğü	Tek denekli araştırma modeli	Kendini düzenleme stratejisi (Self-regulated strategy)	3-6 hafta	Tüm öğrencilerin hikâye tamamlama, hikâye uzunluğu ve hikâyenin niteliği alanlarında kalıcı gelişme gösterdiği ve hem öğretmenin hem de öğrencilerin müdahaleyi işlevsel bulduğu görülmüştür.

Tablo 1 (Devam)

Kaynak*	Amaç	Katılımcı özellikleri				Yöntem	Strateji/Müdahaleler	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Sayı	Cinsiyet	Tanı				
Laud & Patel, 2008	Yazma güçlüğü olan dört öğrenci tarafından yazılan paragrafların düzeni ve bütünlüğünü geliştirmek için oluşturulan bir yazma stratejisinin etkililiğini ölçmek	5. ve 6. sınıf	4	Belirtilmemiş	Yazma güçlüğü	Vaka çalışması	Kendini düzenleme stratejisi (Self-regulated strategy)	Haftada 3-4 defa, 9 haftadan fazla	Bütün öğrencilerin paragrafların düzeni, eksiksiz yazılması ve paragraflar arası uyum becerilerinde önemli gelişmeler kaydettiği ve bu gelişmelerin daha sonra sınıf etkinliklerinde de devam ettiği görülmüştür.
Saddler, Asaro & Behforooz, 2008	Akran destekli bir cümle birleştirme uygulamasını kullanarak dört öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin cümle kurma ve hikâye oluşturma becerilerini geliştirmek	4. sınıf	4	2 Erkek 2 Kız	Öğrenme güçlüğü	Tek denekli araştırma modeli	Cümle birleştirme işlemi (Sentence combining practice)	Haftada 3 defa, 35 dk, toplam 18 ders	Bütün öğrencilerin cümle birleştirme ve hikaye oluşturma becerilerinin gelişmesinde, yapılan müdahalenin oldukça etkili olduğu görülmüştür.
Crouch & Jakubecy, 2007	Çizgi etkinlikleri ve ince motor etkinliklerinin, yazma güçlüğü olan bir öğrencinin el yazısı becerisini geliştirip geliştirmediğini ortaya koymak	2. sınıf	1	Erkek	Yazma güçlüğü	Eylem araştırması	Çizgi etkinlikleri ve ince motor etkinliklerinden oluşan bir müdahale (Drill activities and fine motor activities)	Haftada 5 gün, 30 dk, toplam 8 hafta	Sekiz haftalık müdahale sonucunda öğrencinin tüm performansının büyük oranda geliştiği görülmüştür.

Tablo 1 (Devam)

Kaynak*	Amaç	Katılımcı özellikleri				Yöntem	Strateji/Müdahaleler	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Sayı	Cinsiyet	Tanı				
Li, 2007	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hikâye yazma akıcılığı ve sözcük kullanma farklılığını artırmak için bir hikâye haritasının ve hikâye haritası sorularının kullanımının etkilerini ortaya koymak	4. ve 5. sınıf	4	2 erkek 2 kız	Öğrenme güçlüğü	Tek denekli araştırma modeli	Hikâye haritası stratejisi (Story mapping)	Toplam 31 oturum	Dört öğrenciden üçünün yazma akıcılığının arttığı ve sözcük kullanımının farklılığı açısından hiçbir öğrencinin yazma performansında önemli bir değişiklik olmadığı görülmüştür.
Stotz, Itoi, Konrad & Alber-Morgan, 2007	Yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerisi üzerinde öz-grafliğini çizmenin etkisini araştırmak	4. sınıf	3	2 Erkek 1 Kız	Zayıf yazma becerisi	Tek denekli araştırma modeli	Öz-grafik etkinliği (Self-graphing)	Haftada 4 gün, toplam 32, günde 4 oturum	Öz-grafliğini çizme müdahalesi ile yazılan toplam sözcük sayısı ve doğru sözcük sıralaması sayısı arasında işlevsel bir ilişki olduğu bulunmuştur.
Bui, Schumaker & Deshler, 2006	Kaynaştırma sınıflarında öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler için bütünsel bir yazma programının etkilerini test etmek	5. sınıf	113 (14 tanesi öğrenme güçlüğü)	%33'ü kız, %67'si erkek	Öğrenme güçlüğü	Deneysel desen	İhtiyaç Yazma Öğretimi Modeli (Demand Writing Instruction Model-DWIM)	30 ders, her ders 45-60 dk	Deney grubundaki öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin, çeşitli yazma ölçümlerinde öntest ve sontestte önemli ilerlemeler kaydettiği görülmüştür.
Deadline-Buchman & Jitendra, 2006	Öğrenme güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencilerinin tartışmacı yazma performansının geliştirilmesinde bir yazma müdahalesinin etkisini ortaya koymak	4. sınıf	5	2 erkek 3 kız	Öğrenme güçlüğü	Deneysel desen	Tartışmacı kompozisyon yazma (Argumentative writing)	Haftada 3 defa, 45 dk, toplam 6 hafta	Beş öğrenciden yalnızca ikisinin yazma anlaşılabilirliği ve ikna gücü becerilerinde ilerledikleri ve yazma değerlendirmesinde odaklanma, içerik ve düzenleme gibi nitel ölçütlerin geliştiği görülmüştür.

Tablo 1 (Devam)

Kaynak*	Amaç	Katılımcı özellikleri				Yöntem	Strateji/Müdahaleler	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Sayı	Cinsiyet	Tanı				
Lane, Graham, Harris & Weisenbach, 2006	Davranış bozukluğu riski taşıyan ve yazma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine hikâye yazarken plan yapma ve kendini düzenlemeyi öğretmek için kendini düzenleme stratejisini kullanmak	4. sınıf	2	Erkek	Duygusal davranışsal bozukluk riski Yazma güçlüğü	Tek denekli araştırma modeli	Kendini düzenleme stratejisi (Self-regulated strategy)	Haftada 3 ya da 4 defa, 10-15 oturum, her oturum 30 dk., toplam 3-6 hafta	Bütün öğrencilerin hikâye tamamlama, hikâye uzunluğu ve niteliği açısından gelişme gösterdiği görülmüştür.
Lienemann, Graham, Leader-Janssen & Reid, 2006	Risk altında olan ikinci sınıf öğrencilerinin, hikâye planlama ve taslak oluşturmalarında kullanılan doğrudan öğretim yönteminin öğrencilerin hikâye yazma becerileri ve okuma materyallerini anlatma becerilerini geliştirip geliştirmediğini belirlemek	2. sınıf	6	2 erkek 4 kız	Yazma güçlüğü riski	Tek denekli araştırma modeli	Kendini düzenleme stratejisi (Self-regulated strategy)	Haftada 4 defa, 30 dk, toplam 3-6 hafta	Öğretimin, öğrencilerin daha uzun, daha eksiksiz ve bir öğrenci dışında daha nitelikli hikâyeler yazmalarında, dört öğrencinin de öyküleyici okuma materyalini bulmalarında olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür.
Saddler, 2006	Stratejik planlama yaparken bütünleyici yazma öğretimini kullanarak öğrenme güçlüğü olan ve zayıf yazma becerilerine sahip olan öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirmek	2. sınıf	6	3 erkek 3 kız	Öğrenme güçlüğü	Tek denekli araştırma modeli	Kendini düzenleme stratejisi (Self-regulated strategy)	Haftada 3 defa, 30 dk, her bir katılımcı için yaklaşık 10-11 ders	Strateji öğrenildikten sonra öğrencilerin yazdığı hikâyelerin daha eksiksiz, uzun ve daha nitelikli olduğu ve planlama sürelerinin azaldığı görülmüştür.

Tablo 1 (Devam)

Kaynak*	Amaç	Katılımcı özellikleri				Yöntem	Strateji/Müdahaleler	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Sayı	Cinsiyet	Tanı				
Garcia Sanchez & Fidalgo Redondo, 2006	Yazma becerisinde sosyal bilişsel modelin, ardışık beceri edinimi ve kendini düzenleme strateji gelişimi üzerindeki farklı etkilerini ortaya koymak	5. ve 6. sınıf	121	5. sınıfta 29 erkek, 11 kız 6. sınıfta 49 erkek, 32 kız	Öğrenme güçlüğü ve/veya düşük başarı	Deneysel desen	Ardışık beceri edinimi stratejisi (Sequential skill acquisition-SCM) Kendini düzenleme stratejisi (Self-regulated strategy)	Haftada 3 defa, toplam 25 oturum, her oturum yaklaşık 50 dk	Kendini düzenleme müdahalelerinin, öğrencilerin yazılı ürünlerinin yapısı, bütünlüğü ve kalitesi üzerinde önemli gelişmeler sağladığı ve öğrencilerin yazma ve metni gözden geçirme süresini azalttığı görülmüştür. Yalnızca ardışık beceri edinimi müdahalesi alan grubun yazma öz-etkinlik becerisinde önemli bir artış olduğu gözlenmiştir.
Englert, Wu & Zhao, 2005	Öğrenme güçlüğü olan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazma performansını artırmak için tasarlanan bir web-temelli teknoloji programını uygulamak ve değerlendirmek	4. ve 5. sınıf	4. sınıf: 7 5. sınıf: 5	4. sınıf: 5 erkek 2 kız 5. sınıf: 5 erkek	Öğrenme güçlüğü	Deneysel desen	Web'de Teknoloji Temelli Öğrenme Çevreleri (Technology-Enhanced Learning Environments on the Web-TELE-Web)	2 ay, günde 2 saat	Öğrencilerin düzenli metinler oluştururken yazma becerilerinin geliştiği görülmüştür.
Graham, Harris & Mason, 2005	Kendini düzenleme strateji gelişimi modelinin öğrencilerin yazma becerisindeki stratejik davranış, bilgi ve motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmak	3. sınıf	317 (72 öğrenme güçlüğü)	44 erkek, 28 kız	Yazma güçlüğü	Deneysel desen	Kendini düzenleme stratejisi (Self-regulated strategy)	Haftada 3 oturum, her oturum 20 dk	Öğrencilerin daha uzun, daha tamamlanmış ve daha nitelikli hikâyeler yazdıkları görülmüştür.

Tablo 1 (Devam)

Kaynak*	Amaç	Katılımcı özellikleri				Yöntem	Strateji/Müdahaleler	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Sayı	Cinsiyet	Tanı				
Saddler, Moran, Graham & Harris, 2004	Erken, tamamlayıcı strateji öğretiminin, yazma güçlüklerinin düzeltilmesinde yardımcı olup olamayacağını belirlemek	2. sınıf	6	4 erkek, 2 kız	Yazma güçlüğü	Tek denekli araştırma modeli	Kendini düzenleme stratejisi (Self-regulated strategy)	1. çift: haftada 3 defa, 25 dk 2. çift:12 oturum, toplam 5 saat 3. çift:9 oturum, 3 saat 75 dk	Bütün öğrencilerin daha eksiksiz hikâyeler yazdıkları ve bir öğrenci dışında bütün öğrencilerin öyküleyici yazma becerilerinde paralel gelişme gösterdiği görülmüştür.
Hallenbeck, 2002	Bilişsel strateji öğretiminin, öğrencilerin yazma performanslarından sorumlu olmalarında ve akranlarının yazma performanslarını desteklemelerindeki rolünü incelemek	7. sınıf	4	2 erkek 2 kız	Öğrenme güçlüğü	Deneysel desen	Yazmada Bilişsel Strateji Öğretimi (Cognitive Strategy Instruction in Writing-CSIW)	9 ay (bir ders yılı)	Üç öğrencinin açıklayıcı yazma performanslarının önemli ölçüde geliştiği gözlenmiştir.
Maki, Vauras & Vainio, 2002	Yazma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin heceleme becerilerini desteklemek için 10 yaşındaki iki Fin erkek çocuğu üzerinde uygulanan bir müdahaleyi değerlendirmek	3. ve 4. sınıf	2	Erkek	Yazma güçlüğü	Vaka çalışması	Kendini düzenleme stratejisi (Self-regulated strategy)	Birinci katılımcı için haftada 18 defa, 90 dk İkinci katılımcı için haftada 21 defa, 90 dk	Öğrencilerin yazma sürecindeki heceleme hızı, heceleme gözden geçirme becerileri, sesbilgisel çözümleme doğruluğu ve bilgilerinin arttığı görülmüştür.

Tablo 1 (Devam)

Kaynak*	Amaç	Katılımcı özellikleri			Yöntem	Strateji/Müdahaleler	Uygulama Süresi	Bulgular	
		Sınıf Düzeyi	Sayı	Cinsiyet					Tanı
Troia & Graham, 2002	Öğrenme güçlüğü olan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine, yazma becerisi ile ilgili üç planlama stratejisini öğretmek için kullanılan öğretmen güdümlü bir öğretimsel yöntemi gözden geçirmek	4. ve 5. sınıf	20	16 erkek 4 kız	Öğrenme güçlüğü	Deneysel desen	Amaç belirleme, beyin fırtınası ve organize etme stratejileri (Goal setting, brainstorming and organizing)	1 ay	Uygulama sonunda öğretilen stratejilerin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin kalitesini artırdığı ve daha uzun hikâye yazmalarını sağladığı fakat ikna edici makale yazma becerilerini desteklemediği görülmüştür.

*Yıla göre, en yakın tarihten en uzak tarihe doğru sıralanmıştır.

Yukarıda kategorilere ayrılarak özet halinde sunulan çalışmalar amaç, katılımcı özellikleri, araştırma modeli, strateji/müdahaleler ve uygulama süresi açısından analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

İncelenen Araştırmalarının Amaçlarına İlişkin Bulgular

Bu çalışma kapsamında incelenen makalelerden 12'sinin yazma stratejilerinin etkililiğinin ortaya konulması (Graham ve diğ., 2005; Garcia Sanchez ve Fidalgo Redondo, 2006; Hallenbeck, 2002; Lane ve diğ., 2006; Lane ve diğ., 2008; Laud ve Patel, 2008; Li, 2007; Lienemann ve diğ., 2006; Maki ve diğ., 2002; Saddler, 2006; Saddler ve diğ., 2008; Therrien ve diğ., 2009), ikisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi (Crouch ve Jakubecy, 2007; Yıldız, 2013), ikisinin web temelli programların yazma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisinin araştırılması (Englert ve diğ., 2005; Evmenova ve diğ., 2010), birinin oluşturulan bir yazma tekniğinin etkisinin ortaya konulması (Stotz ve diğ., 2007), birinin ana düşünce oluşturma becerilerinin geliştirilmesi (Cihak ve Castle, 2011), birinin bir projede yapılan uygulamaların yazma becerisi üzerindeki etkisinin ortaya konulması (van Kraayenoord ve diğ., 2009), birinin bir yazma programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi (Bui ve diğ., 2006), birinin bir yazma etkinliğinin etkisinin ortaya konulması (Deadline-Buchman ve Jitendra, 2006), birinin hikâye yazma becerisinin geliştirilmesi (Saddler ve diğ., 2004) ve birinin de belirli ilkelerin kullanılmasının, bir strateji öğretiminde etkili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapıldığı görülmektedir (Troia ve Graham, 2002).

İncelenen Araştırmalarda Yer Alan Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada katılımcılar (1) sınıf düzeyi, (2) sayı, (3) cinsiyet ve (4) tanı olmak üzere dört farklı değişkene göre incelenmiştir. Altı çalışmada 2. sınıf (Crouch ve Jakubecy, 2007; Lane ve diğ., 2008; Lieneman ve diğ., 2006; Saddler, 2006; Saddler ve diğ., 2004; Yıldız, 2013), üç çalışmada 3. sınıf (Evmenova ve diğ., 2010; Graham ve diğ., 2005; Maki ve diğ., 2002), sekiz çalışmada 4. sınıf (Deadline-Buchman ve Jitendra, 2006; Englert ve diğ., 2005; Maki ve diğ., 2002; Lane ve diğ., 2006; Li, 2007; Saddler ve diğ., 2008; Stotz ve diğ., 2007; Troia ve Graham, 2002;), altı çalışmada 5. sınıf (Bui ve diğ., 2006; Englert ve diğ., 2005; Garcia Sanchez ve Fidalgo Redondo, 2006; Laud ve Patel, 2008; Li, 2007; Troia ve Graham, 2002), iki çalışmada 6. sınıf (Garcia Sanchez ve Fidalgo Redondo, 2006; Laud ve Patel, 2008), iki çalışmada 7. sınıf (Hallenbeck, 2002; Therrien ve diğ., 2009) ve iki çalışmada ise 8.sınıf (Therrien ve diğ., 2009; van Kraayenoord ve diğ., 2009) öğrencileri katılımcı olarak yer almıştır.

Yirmi üç çalışmada toplam 731 katılımcı olduğu ve bu katılımcıların 121'inin kız, 206'sının erkek olduğu görülmektedir. İki çalışmada (Laud ve Patel, 2008; Therrien ve diğ., 2009) ise katılımcıların cinsiyetleri belirtilmemiştir. Katılımcıların tanıları incelendiğinde ise 13 çalışmada öğrenme güçlüğü (Bui ve diğ., 2006; Cihak ve Castle, 2011; Deadline-Buchman ve Jitendra, 2006; Evmenova ve diğ., 2010; Englert ve diğ., 2005; Garcia Sanchez ve Fidalgo Redondo, 2006; Hallenbeck, 2002; Li, 2007; Saddler, 2006; Saddler ve diğ., 2008; Therrien ve diğ., 2009; Troia ve Graham, 2002; van Kraayenoord ve diğ., 2009;), yedi çalışmada yazma güçlüğü (Crouch ve Jakubecy, 2007; Graham ve diğ., 2005; Maki ve diğ., 2002; Lane ve diğ., 2006; Laud ve Patel, 2008; Saddler ve diğ., 2004; Yıldız, 2013), bir çalışmada yazma güçlüğü riski (Lieneman ve diğ., 2006) ve bir çalışmada zayıf yazma becerisi olan öğrenciler ile çalışılmıştır (Stotz ve diğ., 2007).

İncelenen Araştırmaların Araştırma Modeline İlişkin Bulgular

Çalışmaların araştırma modelleri incelendiğinde, dokuz çalışmanın deneysel desen (Bui ve diğ., 2006; Cihak ve Castle, 2011; Deadline-Buchman ve Jitendra, 2006; Englert ve diğ., 2005; Garcia Sanchez ve Fidalgo Redondo, 2006; Graham ve diğ., 2005; Hallenbeck, 2002; Therrien ve diğ., 2009; Troia ve Graham, 2002), dokuz çalışmanın tek denekli araştırma modeli (Evmenova ve diğ., 2010; Lane ve diğ., 2006; Lane ve diğ., 2008; Li, 2007; Lienemann ve diğ., 2006; Saddler, 2006; Saddler ve diğ., 2008; Saddler ve diğ., 2004; Stotz ve diğ., 2007), üç çalışmanın vaka çalışması (Laud ve Patel, 2008; Maki ve diğ., 2002; van Kraayenoord ve diğ., 2009) ve iki

çalışmanın eylem araştırması desenlerinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Crouch ve Jakubecy, 2007; Yıldız, 2013).

İncelenen Araştırmalarda Kullanılan Strateji/Müdahale İlişkin Bulgular

Müdahale sürecinde kullanılmış olan stratejiler incelendiğinde sekiz çalışmada kendini düzenleme strateji gelişimi modeli (Graham ve diğ., 2005; Lane ve diğ., 2006; Laud ve Patel, 2008; Lane ve diğ., 2008; Lienemann ve diğ., 2006; Maki ve diğ., 2002; Saddler, 2006; Saddler ve diğ., 2004), bir çalışmada altı basamaklı yazma stratejisi (Therrien ve diğ., 2009), bir çalışmada hikâye haritası stratejisi (Li, 2007), bir çalışmada ardışık beceri edinimi stratejisi ile kendini düzenleme stratejisi (Garcia Sanchez ve Fidalgo Redondo, 2006), bir çalışmada Yazmada Bilişsel Strateji Öğretimi (Hallenbeck, 2002) ve bir çalışmada ise amaç belirleme, beyin fırtınası ve organize etme stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir (Troia ve Graham, 2002). Çalışmalarda kullanılan model ve programlar incelendiğinde ise bir çalışma İhtiyaç Yazma Öğretimi Modeli (Bui ve diğ., 2006), bir çalışma Yazmayı Güçlendirme Programı (Cihak ve Castle, 2011), bir çalışma Düşüncelerini Yaz Modeli (van Kraayenoord ve diğ., 2009) ve bir çalışma Kelime Tahmin Programları aracılığıyla yürütülmüştür (Evmenova ve diğ., 2010). Bunların dışında bir çalışmada eylem planı hazırlanırken (Yıldız, 2013), diğer bir çalışmada tartışmacı kompozisyon destekleyicisi hazırlanmıştır (Deatline-Buchman ve Jitendra, 2006). Ayrıca bir çalışmada Web’de Teknoloji Temelli Öğrenme Çevreleri (Englert ve diğ., 2005), bir çalışmada öz-grafik etkinliği (Stotz ve diğ., 2007), bir çalışmada cümle birleştirme işlemi (Saddler ve diğ., 2008) ve bir çalışmada ise çizgi etkinlikleri ve ince motor etkinliklerinden oluşan bir müdahale programının kullanıldığı görülmüştür (Crouch ve Jakubecy, 2007).

İncelenen Araştırmalarda Uygulama Süresine İlişkin Bulgular

Yapılan müdahalelere göre çalışmaların uygulama sürelerinin farklılaştığı görülmektedir. Çalışmaların hafta ve ay açısından en uzun müdahale sürecinden en kısa müdahale sürecine göre sıralandığında Hallenbeck (2002) dokuz ay, van Kraayenoord ve diğerleri (2009) 10 hafta, Laud ve Patel (2008) dokuz haftadan fazla, Crouch ve Jakubecy (2007) sekiz hafta, Yıldız (2013) yedi hafta, Englert ve diğerleri (2005) iki ay, Deatline-Buchman ve Jitendra (2006) altı hafta, Evmenova ve diğerleri (2010) dört haftadan fazla, Stotz ve diğerleri (2007) 32 gün, Troia ve Graham (2002) bir ay, Lane ve diğerleri (2006) üç-altı hafta, Lane ve diğerleri (2008) üç-altı hafta, Lienemann ve diğerleri (2006) üç-altı hafta ve Therrien ve diğerleri (2009) iki hafta olarak sıralandığı görülmektedir.

Yazma müdahalelerinin Bui ve diğerlerinde (2006) 30 ders, Saddler ve diğerlerinde (2008) 18 ders, Saddler’de (2006) 10-11 ders ve Cihak ve Castle’de (2011) beş ders olarak planlandığı görülmektedir. Oturum sayısı olarak bakıldığında ise Li (2007)’de 31 oturum, Garcia Sanchez ve Fidalgo Redondo’da (2006) 25 oturum, Maki ve diğerlerinde (2002) 18-21 oturum, Saddler ve diğerlerinde (2004) 9-12 oturum ve Graham ve diğerlerinde (2005) 3 oturum çalışılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 2000-2014 yılları arasında 1.-8. sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve/veya risk altında olan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan müdahalelerin yer aldığı 23 makale incelenmiştir. Öncelikle elde edilen bu makaleler çalışmanın amacı, çalışmada yer alan katılımcıların özellikleri, çalışmanın yöntemi, çalışmada kullanılan strateji/müdahaleler, strateji/müdahalelerin uygulama süresi ile çalışmanın bulguları açısından sınıflandırılmıştır. Daha sonra bu kategoriler, amaç, katılımcı özellikleri, araştırma modeli, strateji/müdahaleler ve uygulama süresi açısından analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde en çok çalışmanın, yazma stratejileri ile ilgili yapıldığı, özellikle kendini geliştirme strateji gelişimi modeli üzerinde odaklandığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde kendini geliştirme strateji gelişimi modeli ile ilgili yapılan pek çok çalışmada (Chalk, Hagan Burke ve Burke, 2005; Ennis ve Jolivette, 2012; Ennis, Jolivette ve Boden, 2013; Little ve diğ., 2010) bu stratejinin öğrencilerin yazma becerilerini desteklediği bulunmuştur. Bu nedenle araştırmaların çoğunun, etkililiği ve öğreticiliği pek çok çalışma tarafından kanıtlanan bu strateji kullanılarak gerçekleştirilmesinin şartı olma durumu düşünülmektedir.

Yazma güçlüklerinin akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemesinin nedenlerinden birinin de el yazısı okunaklılığında yaşanan sorunlar olduğu belirtilmektedir (Yıldız, 2013). El yazısı okunaklılığının akademik başarıda rolü olduğu düşünüldüğünde, el yazısı okunaklılığı ile ilgili çalışmaların sayısının artırılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca yapılan çalışmalar incelendiğinde, yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımı gibi yazmanın biçimsel yönüyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yazma güçlüğü olan öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları alanlardan biri olan biçimsel becerilerin de desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sınıf düzeyleri incelendiğinde sınıf düzeyine göre çalışmaların artması gibi bir durumun olmadığı, en çok çalışmanın 2. sınıf düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Bunun nedeninin öğrencilerin 1. sınıfta yazma becerilerini daha yeni edinmeye başlamaları ve yazma ile ilgili ayrıntılı öğretimin 2. sınıf düzeyine gelindiğinde yapılması olabilir. Demirel (2002) de, üçüncü sınıfa kadar yazma çalışmalarının sınıf olarak toplu bir şekilde yapılması, bireysel yazı çalışmalarına dördüncü sınıftan itibaren başlanması gerektiğini belirtmektedir. Türkiye’de 2. sınıftaki öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili çalışmaların genellikle bitişik eğik yazı üzerinde yapıldığı görülmektedir (Durukan ve Alver, 2008; Susar Kırmızı ve Kasap, 2013). Müdahale açısından bakıldığında 2. sınıfa devam eden bir öğrencinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesine yönelik bir çalışma bulunmaktadır (Yıldız, 2013). Bunun dışında çalışmaların daha çok 1. sınıflarla yapıldığı ve genellikle bitişik eğik yazı üzerinde yoğunlaştığı gözlenmektedir (Bayraktar, 2006; Duran, 2011; Memiş ve Harmankaya, 2012; Taşkaya ve Yetkin, 2015).

Çalışmalarda yer alan katılımcıların cinsiyetleri incelendiğinde erkek katılımcıların sayısının fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun, erkek öğrencilerin kızlara oranla daha fazla özel öğrenme güçlüğü yaşaması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. MEB istatistiklerine göre 2013-2014 öğretim yılında ülkemizde özel öğrenme güçlüğü tanısı almış erkek öğrencilerin tüm özel öğrenme güçlüğü içindeki oranının %76,8 olduğu görülmektedir (MEB, 2014). Ayrıca yazma güçlüklerinden biri olan el yazısı güçlüklerinin erkek öğrencilerde (%21-32) kız öğrencilere (%10-11) oranla daha çok görüldüğü belirtilmektedir (Rubin ve Henderson, 1982; Akt., Yıldız, 2013). Çalışmaların genellenebilirliği açısından kız katılımcıların sayısı artırılabilir. İncelenen bazı çalışmalarda katılımcıların doğrudan öğrenme güçlüğü olarak tanımlandığı, bazı çalışmalarda ise yazma güçlüğü teriminin kullanıldığı ve terimler konusunda bir uzlaşma olmadığı görülmektedir. Bu durum, özel öğrenme güçlüğü ile ilgili daha önce bahsedilen bilgileri desteklemektedir.

Araştırmaların çoğunun deneysel olduğu görülmektedir. Çalışmalarda müdahaleler uygulandığı için çoğu çalışmanın deneysel olmasının beklenen bir durum olduğu düşünülmektedir. Ayrıca özel eğitimde bireysel eğitim ön planda olduğu için vaka çalışmasının sayısının fazla olması şaşırtıcı bir sonuç olarak görülmemektedir. Bu bağlamda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin izlenmesi ve okul çapında müdahalelerde bulunulabilmesi için eylem araştırması ve boylamsal çalışmaların sayısının artırılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmalarda kullanılan stratejiler/müdahaleler incelendiğinde yapılan müdahalelerin çoğunun birbirinden farklılaştığı fakat yazma becerisinin her alanında kullanılacak müdahalelerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin performanslarını artırmak için yazma becerisinin her alanına yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi gerektiği önerilebilir. Ayrıca müdahale süreleri de çalışmalara göre değişiklik göstermektedir. Bunun da katılımcı sayısı ve müdahalenin içeriği ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Kullanılan stratejiler ve yapılan müdahaleler birbirinden farklılaştığı için uygulama süreleri için kesin bir belirleme yapmak pek mümkün değildir. Fakat müdahalenin daha etkili olabilmesi ve öğrencilerin yazma becerilerinin beklendiği gibi gelişmesi için sürenin çok kısa olmaması gerektiği söylenebilir. Ayrıca uygulama süresi sona erdikten sonra öğrencilerin izlenmesi ve belirli aralıklarla değerlendirilmesi, yapılan müdahalelerin amacının daha iyi yerine getirilmesini sağlayabilecektir.

Bu çalışma, geçtiğimiz on yılda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerileri konusunda uluslararası alanyazında yayımlanmış makaleleri incelediği ve konuyla ilgili etkili müdahaleleri ortaya koyduğu için önemlidir. Elde edilen sonuçların özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerileri konusunda çalışacak araştırmacılara yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, bu çalışmanın etkili müdahaleler konusunda yazma problemleri olan öğrencilerle çalışan eğitimcilerin bilgi dağarcığını geliştirmesi, farklı ve etkili

uygulamalar konusunda onlara yol göstermesi beklenmektedir. Bu çalışmada kullanılan her bir strateji/müdahale yazma güçlüğü olan öğrencilere uygulanarak sonuçları sunulabilir. Ayrıca hangi strateji/müdahalelerin Türk öğrenciler üzerinde etkili olduğu belirlenerek bütün sınıf düzeylerinde yazma becerilerinin öğretimi ve geliştirilmesi ile ilgili düzenlemelere gidilebilir.

Kaynaklar

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2002). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal el kitabı (DSM-IV)* (4. baskı). (E. Köroğlu, Çev. ed.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2000)
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2009). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Artut, K. (2005). İlköğretim (I. kademe-birinci sınıf) yazı öğretiminde temel ilkeler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 69-74.
- Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler EKEV AKADEMİ Dergisi*, 17(56), 275-294.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Belet, D., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bergman, K. E., & McLaughlin, T. F. (1988). Remediating handwriting difficulties with learning disabled students: A review. *British Columbia Journal of Special Education*, 12(2), 101-120.
- Brownell, M. T., Smith, S. J., Crockett, J. B., & Griffin, C. C. (2012). *Inclusive instruction: Evidence-based practices for teaching students with disabilities*. New York: Guilford Press.
- Bui, Y. N., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2006). The effects of a strategic writing program for students with and without learning disabilities in inclusive fifth-grade classes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(4), 244-260.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139.
- Cavkaytar, S., & Yaşar, Ş. (2010). Yazılı anlatım becerilerinin öğretiminde dengeli okuma yazma yaklaşımından yararlanma: Bir eylem araştırması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 24-37.
- Chalk, J. C., Hagan Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 28(1), 75-87.
- Cihak, D. F., & Castle, K. (2011). Improving expository writing skills with explicit and strategy instructional methods in inclusive middle school classrooms. *International Journal of Special Education*, 26(3), 106-113.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues* (3rd ed.). New York: National Center for Learning Disabilities.
- Coşkun, E., Balcı, A., & Özçakmak, H. (2013). Trends in writing education: An analysis of postgraduate theses written in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1526-1530. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.07
- Crouch, A. L., & Jakubecy, J. J. (2007). Dysgraphia: How it affects a student's performance and what can be done about it. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(3), 1-13.

- Deatline-Buchman, A., & Jitendra, A. K. (2006). Enhancing argumentative essay writing of fourth-grade students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(1), 9-54.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dikici-Sığırtmaç, A., & Deretarla-Gül, E. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69.
- Durukan, E., & Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., & Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education. *American Educational Research Journal*, 28(2), 337-372.
- Englert, C. S., Wu, X., & Zhao, Y. (2005). Cognitive tools for writing: Scaffolding the performance of students through technology. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(3), 184-198.
- Ennis, R. P., & Jolivette, K. (2012). Existing research and future directions for self-regulated strategy development with students with and at risk for emotional and behavioral disorders. *Journal of Special Education*, 48(1), 32-45.
- Ennis, R. P., Jolivette, K., & Boden, L. J. (2013). STOP and DARE: Self-regulated strategy development for persuasive writing with elementary students with E/BD in a residential facility. *Education and Treatment of Children*, 36(3), 81-99.
- Evmenova, A. S., Graff, H. J., Jerome, M. K., & Behrmann, M. M. (2010). Word prediction programs with phonetic spelling support: Performance comparisons and impact on journal writing for students with writing difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(4), 170-182.
- Garcia Sanchez, J. N., & Fidalgo Redondo, R. (2006). Effects of two types of self-regulated instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 181-211.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359.
- Gjessing, H. J., & Karlsen, B. (1989). *A longitudinal study of dyslexia: Bergen's multivariate study of children's learning disabilities*. New York: Springer Science-Business Media.
- Graham, H. (2008). *Effective writing instruction for all students*. Wisconsin Rapids, WI: Renaissance Learning.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.
- Gülpınar, Ö., & Güçlü, A. G. (2013). Derleme makalesi nasıl yazılır? *Turkish Journal of Urology*, 39(1), 44-48.
- Güzel-Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 333-367). Ankara: Pegem Akademi.
- Hallenbeck, M. J. (2002). Taking charge: Adolescents with learning disabilities assume responsibility for their own writing. *Learning Disability Quarterly*, 25(4), 227-246.
- International Classification of Disorders (ICD-10). (1993). Geneva: World Health Organization.

- Johnson, E. S., Hancock, C., Carter, D. R., & Pool, J. L. (2013). Self-regulated strategy development as a Tier-2 writing intervention. *Intervention in School and Clinic, 48*(4), 218-222.
- Karaman, D., Kara, K., & Durukan, İ. (2012). Özgül öğrenme bozukluğu. *Anatolian Journal of Clinic Investigation, 6*(4), 288-298.
- Lane, K. L., Graham, S., Harris, K. R., & Weisenbach, J. L. (2006). Teaching writing strategies to young students with students struggling with writing and at risk for behavioral disorders: Self-regulated strategy development. *Teaching Exceptional Children, 39*(1), 60-64.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., & Moerphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education, 41*(4), 234-253.
- Laud, L. E., & Patel, P. P. (2008). Teach struggling writers to unite their paragraphs. *Teaching Exceptional Children Plus, 5*(1), 2-15.
- Laufer, K. (2000). Accommodating students with specific writing disabilities. *Journalism and Mass Communication Educator, 54*(4), 29-36.
- Li, D. (2007). Story mapping and its effects on the writing fluency and word diversity of students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 5*(1), 77-93.
- Lienemann, T. O., Graham, S., Leader-Janssen, B., & Reid, R. (2006). Improving the writing performance of struggling writers in second grade. *Journal of Special Education, 40*(2), 66-78.
- Linemann, T., & Reid, R. (2009). Written expression: Grades 2-5. Retrieved from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/pdf_case_studies/ics_writex.pdf
- Little, M. A., Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Story, M., & Sandmel, K. (2010). Self-regulated strategies development for persuasive writing in tandem with schoolwide positive behavioral support: Effects for second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Behavioral Disorders, 35*(2), 157-179.
- Lupuleac, V. (2014). Physical education for the correction of dysgraphia in primary school pupils. *Civilization and Sport, 15*(2), 122-126.
- Maki, H. S., Vauras, M. M. S., & Vainio, S. (2002). Reflective spelling strategies for elementary school students with severe writing difficulties: A case study. *Learning Disability Quarterly, 25*(3), 189-207.
- Marone, D., & Johnston, E. (2002). *Teaching students who have a learning disability: Strategies for faculty, tutors, and learning instructors*. ABD: Weingarten Learning Resources Center.
- Martins, M. R. L., Bastos, J. A., Cecato, A. T., Souza Araujo, M. L., Ribeiro Magro, R., & Alaminos, V. (2013). Screening for motor dysgraphia in public schools. *Jornal de Pediatria, 89*(1), 70-74.
- Mayer White, K. (2013). Associations between teacher-child relationship and children's writing in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 166-176.
- Melekoğlu, M. A., Çakıroğlu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education, 13*(3), 287-298.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Özel eğitimle ilgili istatistikî bilgiler*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığının 10.04.2015 tarihli yazısı ile elde edilmiştir.
- Memiş, A. D., & Harmankaya, T. (2012). İlköğretim okulu 1. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı hataları ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2012), 136-150.

- Milford, T., & Harrison, G. L. (2010). Using the PLEASE strategy with a struggling middle school writer with a disability. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 326-332.
- Olinghouse, N. G., & Colwell, R. P. (2013). Preparing students with learning disabilities for large-scale writing assessments. *Intervention in School and Clinic*, 49(2), 67-76.
- Pechman, R. R. (2010). D is for. *Scholastic Parent & Child*, 18(2), 93-95.
- Reiff, H. B., & Gerber, P. J. (1992). Adults with learning disabilities. In N. N. Singh & I. L. Beale (Eds.), *Learning disabilities: Nature, theory, and treatment* (pp. 170-414). New York: Springer-Verlag.
- Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties: A review. *Educational Psychology Review*, 15(1), 41-81.
- Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(4), 91-305.
- Saddler, B., Asaro, K., & Behforooz, B. (2008). The effects of peer-assisted sentence-combining practice on four young writers with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 17-31.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 12(1), 3-17.
- Stotz, K. E., Itoi, M., Konrad, M., & Alber-Morgan, S. R. (2007). Effects of self-graphing on written expression of fourth grade students with high-incidence disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 17(2), 172-186.
- Susar Kırmızı, F., & Kasap, D. (2013). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(8), 1167-1186.
- Talbot, P., Astbury, G., & Mason, T. (2010). *Key concepts in learning disabilities*. London: SAGE Publications.
- Taşkaya, S. M., & Yetkin, R. (2015). İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinde görülen yazma sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 157-169.
- Therrien, W. J., Hughes, C., Kapelski, C., & Mokhtari, K. (2009). Effectiveness of a test-taking strategy on achievement in essay tests for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(14), 14-23.
- Thomas, D., & Woods, H. (2003). *Working with people with learning disabilities: Theory and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(2), 274-290.
- Troia, G. A., & Graham, S. (2002). The effectiveness of a highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine: Changing the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 291-305.
- Unutkan, Ö. P. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Van Kraayenoord, C. E., Van, Miller, R., Moni, K. B., & Jobling, A. (2009). Teaching writing to students with learning difficulties in inclusive English classrooms: Lessons from an exemplary teacher. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(1), 23-51.

- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (6)4, 281-310.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9(19), 321-330.
- Yılmaz, O. (2006). *Derleme yazılar*. Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık. <http://uvt.ulakbim.gov.tr/tip/sempozyum4/page49-52.pdf> adresinden alınmıştır.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 3, Page No: 443-469

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.318602

REVIEW

Received Date: 10.06.16

Accepted Date: 26.05.17

OnlineFirst: 05.06.17

Review of the Studies on Writing Skills of Students with Specific Learning Disabilities in Elementary Education

Özlem İLKER* 
Maltepe University

Macid Ayhan MELEKOĞLU** 
Eskişehir Osmangazi University

Abstract

Learning disabilities that negatively affect students' academic performance can be observed in many skills including listening, speaking, understanding, reading, writing, and mathematics. Some students encounter problems in recognizing words, while others struggle with grabbing pencils or written language. There are some interventions implemented to identify or overcome those challenges that students experience in primary education. Current literature on the topic of learning disabilities indicates that most of the interventions focus on reading skills and there are a limited number of studies on writing skills. Besides, those studies on writing are usually conducted with students with typical development. Therefore, the aim of this study is to review intervention studies on writing skills of students with learning disabilities in primary grades. For this study, Google Scholar, EBSCOHost, Elsevier Science Direct and ERIC databases were searched and 23 studies that met the inclusion criteria of this study were examined. Results manifested that majority of those studies were on writing strategies, most of the studies focused on self-management strategy, the number of male participants was more than female participants, most of the studies used experimental or single subject designs, there was no consensus on implemented interventions and those interventions were different from each other.

Keywords: Specific learning disabilities, writing difficulties, writing strategies, writing interventions, primary education.

Recommended Citation

İlker, Ö., & Melekoğlu, M. A. (2017). Review of the studies on writing skills of students with specific learning disabilities in elementary education. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(3), 443-469. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.318602

*Corresponding Author: Lecturer, E-mail: ozlemilker@maltepe.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-4120-7302>

**Assoc. Prof., E-mail: macidayhan@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-9933-5331>

Writing ability begins to develop in preschool years (Artut, 2005) and is as vitally important as reading ability starting during preschool years. Therefore, students are expected to have adequate writing skills for fulfilling expectations in school (Rosenblum, Weissand and Parush, 2003).

If the child does not acquire writing skills adequately, it may cause problems during entire academic career of the child (Başar, 2013). One of academic problems is specific learning disabilities. Specific learning disabilities are classified as reading disorder, writing disorder, and mathematics disorder (APA, 2013). Students with specific learning disabilities experience problems in areas such as pencil grabbing (Cortiella and Horowitz, 2014), spelling and grammar, punctuation and orthography (Laufer, 2000; Marone and Johnston, 2002) and written expression (Marone and Johnston, 2002). It is teachers' responsibility to remedy those problems (Bergman and McLaughlin, 1988) and they apply some interventions to support writing abilities in this process. Strategies that are used to improve writing abilities of students with specific learning disabilities are self-monitoring and record writing output; Pick, List, Evaluate, Activate, Supply, End-PLEASE; PLAN; STOP and LIST, summary writing, set a goal for revising, peer-revising, Compare-Diagnose-Operate-CDO, self-monitoring and recording story parts, vocabulary, story grammar, setting general and elaborated goals, three-step strategy with TREE; STOP and DARE; SCAN; Plan-Organize-Write-Edit-Revise (POWER strategy) and report writing (Graham and Harris, 2005).

Studies in writing difficulties are very limited and studies implemented those strategies are scarce for improving writing abilities of students with learning disabilities. Therefore, studies related to writing difficulties were examined in this study. The aim of this study is to analyze the articles in which interventions are used to develop writing abilities of students with specific learning disabilities and/or at the risk of specific learning disabilities in 1-8th grades.

Method

As a result of this study, twenty-three articles that are published between 2000-2014 were examined by using Google Scholar, EBSCOHost, Elsevier Science Direct and ERIC databases. Those articles were classified based on purpose, participant characteristics (grade level, number, gender, and diagnosis), method, strategy/intervention, implementation period, and findings. Then studies were analyzed in depth in terms of purpose, participant characteristics, research model, strategy/intervention, and implementation period.

Results

When the range of twenty-three studies was examined according to years, there are one study published in 2013, one study in 2011, one study in 2010, two studies in 2009, three studies in 2008, three studies in 2007, six studies in 2006, two studies in 2005, one study in 2004, and three studies in 2002. There was no experimental study published in 2000, 2001, 2003, 2012, and 2014 according to the inclusion criteria. When analyzing studies according to purpose, findings reveal that a large number of them were about improving handwriting legibility. Out of 731 participants, 121 were female and 206 were male and most of the participants were second grade students. Most of them were diagnosed with learning disabilities. Besides, experimental design was used in studies generally. The most used strategy in studies was determined as self-regulation strategy development. The process of intervention differs from each other and the longest intervention process is about six month. The longest intervention in terms of sessions is 30 instructional sessions.

Discussion and Conclusion

As a results of this study, findings indicated that the most used strategy in experimental studies is self-regulation strategy development. In fact, the effectiveness and instructiveness of this strategy was examined in many studies (Chalk, Hagan Burke and Burke, 2005; Ennis and Jolivette, 2012; Ennis, Jolivette and Boden, 2013; Little et al., 2010), and our findings support previous research on the strategy. In writing difficulties, there are problems in handwriting legibility (Yıldız, 2013) and in the use of punctuation and orthography. Therefore, it's required to support formal dimensions of writing. Most of the studies (Durukan and Alver, 2008; Susar Kırmızı and Kasap, 2013) are implemented with second grade students and usually on cursive handwriting. The number

of male participants is more than female participants. In fact, the overall rate of male students in the entire specific learning disabilities category is 76.8% in Turkey. In addition, Rubin and Henderson (1982; as cited in Yıldız, 2013) indicate that handwriting disability which is one of the writing disabilities is seen more in male students (21-32%) than female students (10-11%). For the generalizability of the studies the number of female students can be increased.

Since interventions are implemented in experimental studies, it is inevitable that most of the studies included in this research are experimental. Findings indicate that intervention programs for improving all dimensions of writing ability must be developed and the length of intervention should be long enough. In addition, after intervention process ends, monitoring and evaluating students frequently can make the intervention more effective. Articles that were published about writing abilities of students with specific learning disabilities in the literature in the last ten years could be considered to be useful for experts who would work with these children. Additionally, this study can be a guide for experts working with children with writing problems to generate different and effective practices.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 3, Sayfa No: 471-492

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.319665

DERLEME

Gönderim Tarihi: 01.08.16

Kabul Tarihi: 05.06.17

Erken Görünüm: 08.06.17

Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Desteklenmesinde Doğal Öğretim Yaklaşımları*

Salih Rakap** 

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Öz

Farklı özel gereksinimlere sahip olan okul öncesi yaş grubundaki çocukların normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamlarda gerekli sınıf içi ve sınıf dışı destekler sağlanarak eğitim almaları, tarihsel süreç içerisinde entegrasyon, kaynaştırma ya da bütünlleştirme yaklaşımları kapsamında Amerika Birleşik Devletleri'nin yanı sıra diğer gelişmiş ülkelerde 70'li yıllardan beri kullanılagelen bir uygulamadır. Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanması için temel gerekliliklerden birisi, özel gereksinimli çocuklar ile kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin öğretimde özel gereksinimli çocuklara uyarlama yapma, etkili doğal öğretim yaklaşımlarını belirleme ve bu yaklaşımları kullanma becerilerine sahip olmalarıdır. Bu çalışmanın amacı, kaynaştırma eğitimi kapsamında, özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için geliştirilmiş doğal öğretim yaklaşımlarını, bu yaklaşımların temel bileşenlerini ve bilimsel dayanaklarını açıklamaktır. Bu bağlamda, ilk olarak, doğal öğretim yaklaşımlarının ortak özellikleri ve tarihsel gelişimi sunulmuş ve takiben alanyazında en çok rastlanan ve en sık kullanılan beş doğal öğretim yaklaşımı (fırsat öğretimi, doğal bağlama dayalı dil öğretimi, etkinlik temelli müdahale, geçiş temelli öğretim, ve gömülü öğretim) ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Makalenin sonunda, öğretmenleri doğal öğretim yaklaşımlarını kullanma konusunda eğitmek için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Kaynaştırma, doğal öğretim, gömülü öğretim, fırsat öğretimi, doğal bağlama dayalı dil öğretimi, geçiş temelli öğretim, etkinlik temelli müdahale.

Önerilen Atıf Şekli

Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 471-492. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.319665

*Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenen 115K427 nolu SOBAG Projesi'nin bir çıktısıdır.

***Sorumlu Yazar:* Doç. Dr., E-posta: salih.rakap@omu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7853-3825>

Farklı özel gereksinimlere sahip olan okul öncesi yaş grubundaki çocukların normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamlarda gerekli sınıf içi ve sınıf dışı destekler sağlanarak eğitim almaları, tarihsel süreç içerisinde entegrasyon, kaynaştırma ya da bütünleştirme yaklaşımları kapsamında Amerika Birleşik Devletleri'nin yanı sıra diğer gelişmiş ülkelerde 70'li yıllardan beri kullanılagelen bir uygulamadır (Odom, 2000). Ülkemizde, 1983 yılında kabul edilen Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nu takiben özel gereksinimli çocukların genel eğitim ortamlarına yerleştirilmesine olanak tanınmasına rağmen (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir ve Akalın, 2014), kaynaştırma uygulamaları 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2006 yılında çıkarılan Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nin yürürlüğe girmesi ile hız kazanmıştır (Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Diken, Rakap, Diken, Tomris ve Celik, 2016). Bu yasal düzenlemeler ile okul öncesi eğitim özel gereksinimli çocuklar için zorunlu hale gelmiştir. Buna göre, okul öncesi yaş grubundaki (36 ay ile 66 ay yaş aralığındaki) özel gereksinimli çocukların eğitimlerini öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıflarda veya özel eğitim sınıflarında sürdürmeleri esas olarak kabul edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). Ayrıca, Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği de (MEB, 2014) "Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunca hazırlanan rapor doğrultusunda tam zamanlı kaynaştırma yoluyla okul öncesi eğitim kurumlarına yönlendirilen 36-66 aylık çocuklar bu kurumlara kaydedilir. Bu sınıfların mevcutları 10 çocuk bulunan sınıflarda iki, 20 çocuk bulunan sınıflarda ise bir çocuk olacak şekilde oluşturulur." ibaresinden anlaşılacağı gibi özellikle hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan küçük çocukların kaynaştırma ortamlarında eğitim almasına olanak tanımaktadır. Bu yasal gelişmelerle birlikte, okul öncesi dönemde kaynaştırma sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli çocukların sayısında önemli bir artış görülmeye başlanmıştır (Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2014). Örneğin, MEB verilerine göre, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında yaklaşık 125.000 özel gereksinimli öğrenci, kaynaştırma eğitimi sınıflarında öğrenimlerine devam etmiştir. Bu öğrencilerin 100.000'e yakını ilköğretim ve üst kademelerde yer alırken, yaklaşık 25.000'i de okul öncesi kaynaştırma sınıflarında yer almışlardır (MEB, 2011; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir ve Akalın, 2013).

Alanyazında, okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi ile ilgili birçok derleme çalışması bulunmaktadır (örneğin, Buysse ve Bailey, 1993; Buysse, Bailey, Smith ve Simeonsson, 1994; National Professional Development Center on Inclusion, 2011; Odom, 2000; Odom ve Diamond, 1998; Odom ve diğ., 2004; Salend ve Duhaney, 1999). Bu çalışmaların ortaya koyduğu önemli sonuçlardan bazıları genel hatlarıyla şunlardır:

1. Erken çocukluk dönemindeki hafif ya da orta düzeyde özel gereksinimli çocukların, ağır düzeyde özel gereksinimli çocuklara kıyasla, kaynaştırma eğitimi ortamlarına yerleştirilme ve bu ortamlarda eğitim alma olasılıkları daha yüksektir.
2. Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı okul öncesi sınıflarının kalitesi, sadece özel gereksinimli çocukların yer aldığı okul öncesi özel eğitim sınıfları ve sadece normal gelişim gösteren çocukların yer aldığı genel okul öncesi sınıfları ile kıyaslanabilecek ölçüdedir.
3. Okul öncesi öğretmenleri ile özel gereksinimli çocukların aileleri kaynaştırma uygulamalarına karşı genel olarak olumlu tutumlara sahiptirler.
4. Kaynaştırma eğitiminden erken eğitim dönemindeki özel gereksinimli çocuklar yarar sağladığı gibi normal gelişim gösteren çocuklar da faydalanmaktadırlar.
5. Öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamaları kapsamında kullandıkları bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri ve yaklaşımları, özel gereksinimli çocukların sosyal, gelişimsel ve akademik yönlerden, özel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli çocuklara oranla daha başarılı olmalarına olanak tanımaktadır.

Yukarıda belirtildiği gibi özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamalarından en üst düzeyde yararlanabilmeleri için öğretmenlerin özel eğitim alanyazınında belirtilen etkili doğal öğretim yöntemlerini sınıf

etkinlikleri, rutinleri ve geçişleri sırasında sistematik olarak kullanmaları gerekmektedir. Ek olarak, erken çocukluk özel eğitiminde önerilen uygulamalar (recommended practices in early childhood special education) kapsamında Wolery (2005), özel gereksinimli çocukların okul öncesi müfredatına katılımlarının, öğretmenler tarafından tipik sınıf etkinlikleri, rutinleri ve geçişleri sırasında sistematik olarak uygulanan doğal öğretim yöntemleri ve yaklaşımları ile zenginleştirilebileceğini vurgulamaktadır.

Amerikan Erken Çocukluk Birimi (Division for Early Childhood; DEC) ve Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (National Association for the Education of Young Children; NAEYC), erken çocuklukta kaynaştırma eğitiminin erişim, katılım ve destek olmak üzere tanımlayıcı üç temel özelliğinin olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda erişim, erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarının sahip olduğu öğrenme fırsatlarına, etkinliklere ve ortamlara ulaşımını vurgularken, katılım çocukların günlük etkinlikler, ortamlar ve çevreler bağlamında öğrenmelerinin önemini vurgulamaktadır. Son olarak, destek ise özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine kaynaştırma eğitimi hizmetleri sağlayan öğretmenlere ve diğer uzmanlara sunulacak düzenli hizmetlerin (örneğin, mesleki gelişim fırsatları, sınıflardaki öğretmen çocuk oranının düzenlenmesi ya da özel gereksinimli çocuk bulunan kaynaştırma sınıflarına yardımcı öğretmen verilmesi) önemini vurgulamaktadır (DEC/NAEYC, 2009). Bu bağlamda, katılım özelliğinden de anlaşılacağı gibi özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimi ortamlarına erişimi tek başına yeterli değildir. Bu çocukların gelişim ve öğrenmeleri, öğretmenlerin sınıf etkinlikleri ve rutinleri sırasında uygulayacakları etkili doğal öğretim yaklaşımlarıyla doğrudan ilişkilidir (Rakap, 2013).

İlgili alanyazında, pek çok ortak özelliği olan fakat farklı şekillerde adlandırılan birçok doğal öğretim yaklaşımı bulunmaktadır. Öyle ki, bu yaklaşımlardan bazıları, gömülü öğretim ve etkinlik temelli müdahale örneğinde olduğu gibi eş anlamlı olarak da kullanılmaktadır. Doğal öğretim yaklaşımları ortak özellikler taşıyalar da, bu yaklaşımların uygulamalarında yani temel bileşenlerinde farklılıklar görülmektedir (Snyder ve diğ., 2015). Bu nedenle, doğal öğretim yaklaşımlarının tanımlarını ve temel bileşenlerinin nasıl uygulandığını ele alan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, kaynaştırma eğitimi kapsamında, özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için geliştirilmiş doğal öğretim yaklaşımlarını, bu yaklaşımların temel bileşenlerini ve bilimsel dayanaklarını açıklamaktır. Bu bağlamda, ilk olarak, doğal öğretim yaklaşımlarının ortak özellikleri ve tarihsel gelişimi sunulmuş ve takiben alanyazında en çok rastlanan ve en sık kullanılan beş doğal öğretim yaklaşımı (fırsat öğretimi, doğal bağlama dayalı dil öğretimi, geçiş temelli öğretim, etkinlik temelli müdahale ve gömülü öğretim) ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Doğal öğretim yaklaşımlarının tanımları, temel bileşenleri ve bu yaklaşımları destekleyen araştırmaların bir özeti sunulmuştur. Bu çalışma kapsamında, doğal öğretim yaklaşımları ile ilgili bilimsel çalışmalar ayrıntılı olarak ele alınmamıştır.

Doğal Öğretim Yaklaşımlarının Tarihsel Gelişimi

Doğal öğretim yaklaşımları, erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmelerinin doğal ortamlarda desteklenmesini amaçlayan yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar, özel gereksinimli çocuklara öğrenme fırsatlarının günlük etkinlik, rutin ve geçişler sırasında sağlanmasının önemini vurgulamaktadırlar (Rule, Losardo, Dinnebeil, Kaiser ve Rowland, 1998; Snyder, Hemmeter, McLean, Sandall ve McLaughlin, 2013). İlgili alanyazında, pek çok ortak özelliği olan fakat farklı şekillerde adlandırılan birçok doğal öğretim yaklaşımı bulunmaktadır. En yaygın olarak kullanılan ve kaynaştırma eğitimi destekleyen doğal öğretim yaklaşımları fırsat öğretimi (incidental teaching; Hart ve Risley, 1968), doğal bağlama dayalı dil öğretimi (milieu teaching; Hemmeter ve Kaiser, 1994; Warren ve Kaiser, 1986), etkinlik temelli müdahale (activity-based intervention; Bricker ve Cripe, 1989), geçiş temelli öğretim (transition-based teaching; Werts, Wolery, Holcombe-Ligon, Vassilaros ve Billings, 1992) ve gömülü öğretimdir (embedded instruction; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001; Snyder ve diğ., 2013).

Doğal öğretim yaklaşımlarının tümü dört ortak özellik taşımaktadır. Bunlardan birincisi, planlı ve sistematik öğretimin doğal sınıf ya da ev etkinlikleri, rutinleri ve geçişleri sırasında yapılmasıdır. İkincisi, öğretimde, özel gereksinimli çocukların doğal etkinlik, rutin ve geçişlere tam katılımını sağlayacak ve bu

etkinlikler içerisinde bağımsızlıklarını destekleyecek becerilerin hedeflenmesidir. Üçüncüsü, öğretim denemelerinin genellikle çocuk tarafından ya da çocuğun tercih ve ilgileri doğrultusunda yetişkinler tarafından başlatılmasıdır. Dördüncüsü, planlı ve sistematik öğretimin özel gereksinimli çocuklarla düzenli olarak etkileşim halinde olan yetişkinler tarafından sağlanmasıdır (Rule ve diğ., 1998; Snyder ve diğ., 2015).

Erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklara özel eğitim hizmetleri sunan ilk programlarda, öğretim sıklıkla yapılandırılmış ve ayrı ortamlarda (örneğin klinik ortamında ya da terapi odasında), uygulamalı davranış analizi çerçevesinde ayrı denemelerle öğretim kullanılarak yapılmaktaydı (Delprato, 2001; Rakap ve Rakap, 2014). Ayrı denemelerle öğretimde, öğretim öğretmen ya da terapist tarafından öncül (antecedent) olarak sunulan bir yönerge ya da soru ile başlar, çocuk tarafından verilen tepki ile devam eder ve öğretmen tarafından sunulan geri bildirim yani sonuç (consequence) ile tamamlanır. Çocuk tarafından tepki verilmemesi ya da yanlış tepki verilmesi durumunda hata düzeltme (error correction) stratejileri kullanılır. Ayrı denemelerle öğretim yöntemi, sıkı bir şekilde yapılandırılmış, öğretmen tarafından kontrol edilen ve denemeler arası aralığın çok kısa olduğu (sıklıkla 3 saniyeden daha az) bir öğretim yaklaşımıdır (Lovaas, Koegel, Simmons ve Long, 1973). Bu yaklaşım ile öğretim yapılırken, öğretmen ve çocuk ilgi dağıtıcı çok az etmenin olduğu bir ortamda masa başında karşılıklı olarak otururlar ve öğretmen çocuğa öğretilen beceriyi kazanana ya da daha önceden belirlenen performans ölçütüne ulaşana kadar ardı ardına ayrı denemeler sunar (Delprato, 2001).

Araştırmalar, bu yaklaşımın, beceri kazanımı ve akıcılık edinimi için etkili bir yöntem olduğunu tekrarlayan bir şekilde ortaya koymaktadır (Fenske, Krantz ve McClannahan, 2001; McDuffie, 2013a). Ancak, bu yöntemi araştırmalarında kullanan araştırmacılar dahil olmak üzere birçok araştırmacı uygulamalı davranış analizi çerçevesinde uygulanan ayrı denemelerle öğretim yöntemi ile öğrenilen becerilerin farklı kişilere, ortamlara ya da araçlara genellenmesinde, edinilen becerilerin korunmasında ve yapılandırılmış ortamlarda öğrenilen becerilerin başka ortamlara aktarılmasında sorunlar olduğunu ortaya koymuştur (Baer, Wolf ve Risley, 1968; Stokes, Baer ve Jackson, 1974).

Bu sınırlılıkları aşmak amacıyla, 1960'lı yılların sonuna doğru, Hart ve Risley (1968, 1974, 1975), uygulamalı davranış analizi ilkelerini kullanarak alanyazında bilinen ilk doğal öğretim yöntemlerinden biri olan fırsat öğretimini geliştirmiş ve bu yöntemin sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ailelerden gelen çocuklar üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Hart ve Risley tarafından yürütülen ilk çalışmalardan sonra pek çok çalışma fırsat öğretiminin etkililiğini ortaya koymuştur (örneğin, Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; McGee, Morrier ve Daly, 1999).

1980'li yılların başlarında, fırsat öğretimi yönteminin etkileşim başlatmada sınırlılıklar yaşayan özel gereksinimli çocuklar ile kullanımını sağlamak amacıyla istekte bulunma-model olma (mand-model) ve doğal bekleme süresi (naturalistic time delay) gibi bir grup öğretim yöntemi, fırsat öğretiminin bir uzantısı olarak geliştirilmiştir (Rogers-Warren ve Warren, 1980). 1980'li yılların sonuna doğru Warren ve Kaiser (1986) model olma, istekte bulunma-model olma, doğal bekleme süresi ve fırsat öğretimi yöntemlerini Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi (ya da Çevrenin Yapılandırılmasına Dayalı Dil Öğretim Yöntemi [Güzel-Özmen, 2005]; Milieu Teaching) olarak isimlendirmiştir. 1990'lı yıllarda doğal bağlama dayalı dil öğretimi (DBDDÖ) yaklaşımı, yeni bileşenler eklenerek daha erken yaş grubundaki çocuklara hitap edecek şekilde geliştirilmiştir. Bu bağlamda zenginleştirilmiş DBDDÖ (enhanced milieu teaching) ve dil öncesi DBDDÖ (prelinguistic milieu teaching) yöntemleri alanyazında görülmeye başlanmıştır (Hemmeter ve Kaiser, 1994; Warren, Yoder, Gazdag, Kim ve Jones, 1993).

1990'lı yılların başlarında geliştirilen bir diğer öğretim yaklaşımı ise özel gereksinimli çocukların bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yer alan özel öğrenme hedeflerini sınıf rutinleri ya da planlanmış etkinlikler içerisinde öğretmeyi amaçlayan etkinlik temelli müdahaledir (Bricker ve Cripe, 1989, 1992; Bricker, Pretti-Frontczak ve McComas, 1998). Yine aynı yıllarda, Wolery ve arkadaşları, özel gereksinimli çocukların etkinlik ve rutinler arasındaki geçişlerde harcadıkları zamanın uzunluğunu dikkate alarak bu zamanın öğretim için kullanılması amacıyla geçiş temelli öğretim yöntemini geliştirmişlerdir (Werts ve diğ., 1992).

Doğal öğretim yaklaşımlarının herbirinde öncelikli vurgu, çocukların öğrenmesini desteklemek amacıyla öğrenme denemelerinin tipik ve düzenli olarak gerçekleştirilen sınıf ya da ev etkinlikleri içine gömülmesidir (Odom ve diğ., 2004). Öğretim denemelerinin etkinlik ve rutinler içerisine gömülmesi (embedding) fırsat öğretimin ortaya çıktığı 1960'lı yılların sonlarından bu yana farklı doğal öğretim yaklaşımları içerisinde kullanılagelen bir yöntem olmasına rağmen, gömülü öğretim (embedded instruction) çok bileşenli bir doğal öğretim yaklaşımı olarak 2000'li yılların başlarından itibaren alanyazında görülmeye başlanmıştır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001). Gömülü öğretim yaklaşımının etkililiği, sonraki yıllarda birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve bu yaklaşım geliştirilerek günümüzde yaygın olarak kullanılan uygulamalardan biri haline gelmiştir (Daugherty, Grisham-Brown ve Hemmeter, 2001; Eren, Deniz ve Düzkantar, 2013; Grisham-Brown, Pretti-Frontczak, Hawkins ve Winchell, 2009; Kurt, 2009; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Macy ve Bricker, 2007; Odluyurt, 2011; Odluyurt ve Batu, 2010; Rakap ve Balıkcı, 2016). İzleyen bölümlerde bu doğal öğretim yaklaşımları, yaklaşımların temel bileşenleri ve bilimsel dayanakları ayrı ayrı ele alınmıştır. Alanyazında bu yaklaşımlara ek olarak örneğin rutin temelli müdahale, doğal dil paradigması gibi başka doğal öğretim yaklaşımları da bulunmaktadır. Bu öğretim yaklaşımları, kaynaştırma eğitimi ortamlarında etkililiklerini değerlendirmek üzere gerçekleştirilen deneysel çalışmalar bulunmaması gereğiyle bu çalışma kapsamında ele alınmamıştır.

Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching)

1960'lı yıllarda Hart ve Risley tarafından geliştirilen bir doğal öğretim yaklaşımı olan fırsat öğretimi, düşük çevresel girdiye ve ekonomik gelire sahip ailelerden gelen çocukların konuşma becerilerini (miktar ve karmaşıklığını) artırmak, doğal dil kullanımını geliştirmek ve öğrenilen konuşma becerilerinin yeni durumlara genellenmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir (Akçamete, 2010; Horasan ve Birkan, 2015; Rakap, 2013). Hart ve Risley (1975), fırsat öğretimi, “yetişkin ve çocuk arasında yapılandırılmamış ortamlarda doğal olarak ortaya çıkan, yetişkinler tarafından çocuklara bilgi aktarmak için kullanılan ve çocuğa konuşma becerisi geliştirmesinde yardımcı olan etkileşim” olarak tanımlamıştır. Hart ve Risley (1982), daha sonraki yıllarda fırsat öğretiminin tanımını “karmaşık (gelişmiş) dil kullanımını sağlamak için karşıdaki kişinin bir konu hakkında etkileşim başlatmasını beklemek ve etkileşim başlatıldıktan sonra karşıdaki kişinin daha gelişmiş bir dil kullanmasını sağlayacak şekilde yanıt verilmesi amacıyla kullanılan bir yöntem” olarak geliştirmişlerdir. Fırsat öğretimi yönteminin dört ana temel bileşeni vardır (Fenske ve diğ., 2001; McDuffie, 2013a): (1) Çevrenin, çocuğun ilgi duyacağı nesnelere kullanılarak düzenlenmesi, (2) Çocuğun ilgi duyduğu bir nesne hakkında etkileşim başlatmasının beklenmesi, (3) Çocuğun başlattığı etkileşime daha gelişmiş bir dil kullanmasını sağlayacak şekilde yanıt verilmesi, (4) İlgilendiği nesnenin çocuğa verilmesi.

Fırsat öğretiminde, öğretim denemesi, çocuğun çevresinde bulunan bir nesneye ilgi göstermesi ve bazen nesneye ulaşmak için yardım istemesi ile başlar. Örneğin, çocuk nesnenin olduğu yöne bakabilir ya da nesneyi işaret ederek gösterebilir. Yetişkin, çocuğun liderliğini takip eder ve doğru bir tepki vermesini sağlamak amacıyla destekleyici ipucu kullanır. Örneğin, yetişkin, çocuğun nesneye bakışını ya da işaretini takiben “Ne istiyorsun?” diye sorar ve çocuk da “araba” ya da “araba istiyorum” diye tepki verir. Öğretim denemesi, doğal bir sonuç ile yani nesnenin çocuğa verilmesi ile son bulur (Rakap, 2013).

Fırsat öğretiminde, çocuk etkileşim başlatıp (örneğin, ilgilendiği tren oyuncağına bakma) yetişkin daha gelişmiş bir dil kullanımı için çocuğa tepkide bulunduğunda (örneğin, “Ne istiyorsun?” diye sorma), çocuk beklenen tepkiyi verebilir (örneğin, “tren” ya da “çuf çuf”), yanlış ya da eksik tepki verebilir (örneğin, tekrar işaret eder) ya da hiç tepki vermeyebilir. Çocuk doğru tepki verdiğinde yani daha gelişmiş bir dil becerisi kullandığında, yetişkin çocuğun doğru tepki verdiğini onaylar ve hemen oyuncağı çocuğa verir (örneğin, “treni istiyorsun, al bakalım”). Çocuk eksik ya da yanlış tepki verdiğinde ya da hiç tepki vermediğinde, yetişkin doğru tepkinin modelini çocuğa sunar (örneğin, “tren de” ya da “tren istiyorum de”) ve hemen oyuncağı çocuğa verir (Fenske ve diğ., 2001).

Fırsat öğretimi, çocuğun bir etkileşim başlatması ile başlamakla birlikte, önceden yapılan hazırlıklar çocuğun yeni dil becerilerini geliştirmesini desteklemede yardımcı olabilir. Bu hazırlık, uygun dil hedeflerinin

belirlenmesini, çocuğun ilgi duyduğu nesne ve etkinliklerin düzenlenmesini ve nesnelere çocuğun ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesini içerebilir (Fenske ve diğ., 2001; Hart ve Risley, 1974). Fırsat öğretimi ile çocuğa kazandırılması amaçlanan beceriler belirlenirken, çocuğun mevcut dil repertuarı göz önünde bulundurulmalıdır. Fırsat öğretiminde amaç, çocuğu bir sonraki beceri seviyesine yükseltmektir. Örneğin, henüz iletişim amaçlı sözcük kullanamayan fakat sözcük yaklaşıkları (örneğin araba yerine “aa” ya da “aba” demek) kullanan bir çocuk için “bir kelime kullanarak isteklerini dile getirme” hedef olarak seçilmelidir. Bu bağlamda, çocuk ilk olarak tek sözcük ile konuşmak için cesaretlendirilmeli ve sağlanan modeller çocuğun seviyesine uygun olarak tek sözcüklü olmalıdır.

Fırsat öğretiminin daha sık kullanılmasını sağlamak amacıyla çocuğun doğal çevresi dikkatli bir şekilde düzenlenmelidir. Örneğin, çocuğun ilgi duyduğu oyuncaklar, yiyecekler ve kitaplar raflarda, çocuğun görebileceği fakat ulaşamayacağı yerlere ya da çocuğun yardımsız açamayacağı şeffaf kutulara yerleştirilebilir (Fenske ve diğ., 2001; McDuffie, 2013a). Yetişkinler, fırsat öğretimi kapsamında çocuğun etkileşim başlatmasını desteklemek amacıyla, nesnelere kontrolü altında tutma, çocuğun ilgi duyduğu oyuncak ya da nesnelere oynama, etkinliğe devam etmek için gerekli olan nesnelere elinde tutma, önce çocuğun ilgi duyabileceği bir nesneye sonra da çocuğa bakma ve çocuğun ilgi duyduğu nesnelere çocuğun oynadığı alana yaklaştırma gibi yöntemleri kullanabilirler (Fenske ve diğ., 2001).

Hart ve Risley, fırsat öğretiminin küçük çocukların dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi üzerindeki etkilerini incelemek üzere birçok çalışma yürütmüştür (Hart ve Risley, 1968, 1974, 1975, 1980). Örneğin, araştırmacılar bu çalışmalardan birinde (Hart ve Risley, 1968) ekonomik olarak düşük gelir seviyesine sahip ailelerden gelen 11 çocuğu okul öncesi sınıflarındaki oyun etkinlikleri sırasında sekiz ay boyunca gözlemlemiş ve fırsat öğretiminin bu çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada, yetişkinlerin fırsat öğretimini kullanması ile çocukların bağımsız olarak bileşik cümle kullanımı ve doğal konuşmaları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Hart ve Risley (1974), yaptıkları başka bir çalışmada, fırsat öğretiminin kullanılması ile doğal konuşma arasındaki ilişkiyi okul öncesi yaş grubunda olan ve özel gereksinim riski bulunan 12 çocuk ile serbest oyun etkinlikleri sırasında sekiz ay boyunca incelemiş ve çocukların tümünün istekte bulunmak için isim ve sıfat-isim kombinasyonlarını kullanmada gelişme gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Hart ve Risley tarafından yapılan çalışmalarda (Hart ve Risley, 1968, 1974, 1975, 1980), fırsat öğretiminin dil becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkililiği sosyo-ekonomik olarak düşük düzeyde olan ailelerden gelen ve yetersizlik yaşama ya da özel gereksinim geliştirme riski altında olan çocuklar üzerinde incelenmiştir. Fırsat öğretimi daha sonraki yıllarda doğal bağlama dayalı dil öğretimi yaklaşımı kapsamında ya da uyarlanarak özel gereksinimli çocuklar ile kullanılmıştır (Hemmeter ve Kaiser, 1994; Warren ve Kaiser, 1986).

Doğal Bağlama Dayalı Dil Öğretimi (DBDDÖ; Milieu Teaching)

Hart ve Risley (1968, 1974, 1975, 1980), tarafından gerçekleştirilen araştırmaların olumlu bulgularını temel alarak, diğer araştırmacılar fırsat öğretimi yöntemini uyarlamış, geliştirmiş, genişletmiş ve etkililiğini deneysel olarak incelemişlerdir. Bu çalışmaların sonucu olarak, 1980’li yılların başlarında, model olma, istekte bulunma-model olma ve doğal bekleme süresi gibi yöntemler fırsat öğretiminin bir uzantısı olarak ortaya çıkmıştır (Halle, Baer ve Spradlin, 1981; Rogers-Warren ve Warren, 1980; Warren, McQuarter ve Rogers-Warren, 1984). Daha sonra, Warren ve Kaiser (1986), bu dört yöntemi içeren öğretim yaklaşımını doğal bağlama dayalı dil öğretimi olarak isimlendirmiştir.

DBDDÖ yaklaşımının 1990’lı yıllarda geliştirilen ve alan yazında sıklıkla kullanılan iki çeşidi bulunmaktadır: (a) zenginleştirilmiş DBDDÖ (enhanced milieu teaching) ve (b) dil öncesi DBDDÖ (prelinguistic milieu teaching; Hemmeter ve Kaiser, 1994; Warren ve diğ., 1993). Zenginleştirilmiş DBDDÖ, çevresel düzenlemeler, etkileşim temelli öğretim (responsive teaching) ve DBDDÖ yöntemlerini içeren daha kapsamlı bir doğal dil öğretimi yöntemidir. Dil öncesi DBDDÖ yaklaşımı ise, dil öncesi dönemdeki çocuklara mimikler, göz teması ve vokalizasyon gibi sözel olmayan dil becerilerinin öğretilmesi üzerinde yoğunlaşan bir yaklaşımdır (McDuffie, 2013b).

DBDDÖ yaklaşımının ortaya çıkmasının altında yatan temel nedenlerden biri, çocukların dil becerilerini, bu becerileri kullanacakları doğal ortamlarda öğrenmelerinin önemine olan inançtır (Kaiser, 1993; McDuffie, 2013b). Ek olarak, çocukların ilgi duydukları nesne ve etkinliklerin sunulmasını sağlamak için yapılan çevresel düzenlemeler sayesinde çocuk, çevresinde yer alan ve kendisine gelişmiş dil kullanımına model olabilecek kişiler ile etkileşim kurmak için motive olabilir (Kaiser, Yoder ve Keetz, 1992; McDuffie, 2013b).

Kaiser (1993), DBDDÖ yaklaşımını, “çevresindeki ilgilerini temel alarak çocuğa gelişmiş iletişim tepkilerini (dil becerilerini) öğretmeyi hedefleyen doğal, etkileşim temelli bir öğretim yaklaşımı” olarak tanımlamıştır. DBDDÖ yaklaşımı sekiz temel bileşenden oluşmaktadır (Gilbert, 2008; Kaiser, 1993; Kaiser ve diğ., 1992; McDuffie, 2013b):

1. Öğretimin çocuğun katıldığı günlük etkinlik ve rutinler içerisinde yapılması,
2. Çocuğun doğal olarak istekte bulunmasını sağlamak için çevrenin düzenlenmesi,
3. Etkileşimini desteklemek amacıyla çocuğa tercih edilen oyuncak ve etkinliklerin sunulması,
4. Düzenli sıra alma rutinlerinin geliştirilmesi,
5. Etkileşimi özendirmek ve desteklemek için doğal bekleme süreli öğretim yönteminin kullanılması,
6. Çocuğun mimiklerini kullanarak ya da bir nesneye veya etkinliğe ilgi gösterdiğini belli ederek etkileşim başlatmasının beklenmesi,
7. Çocuğun etkileşim başlatmasını takiben daha gelişmiş dil/iletişim modellerinin sağlanması,
8. Sergilenen dil/iletişim becerilerinin ilgi duyulan nesne ya da etkinlik ile ödüllendirilmesi.

Daha önce bahsedildiği gibi, fırsat öğretimine ek olarak, DBDDÖ yaklaşımı, model olma, istekte bulunma-model olma ve doğal bekleme süreli öğretim yöntemlerini içermektedir. Model olma, çocuğun model olunan dil tepkisini taklit etmesini, sözel olarak istemeyi içermektedir (Güzel-Özmen, 2005; Kaiser, 1993; McDuffie, 2013b). Örneğin, kahvaltı sırasında peynire bakan çocuğa, öğretmenin “peynir de” demesi gibi. Çocuk model olunan dili kullandığında dil kullanımının doğal bir sonucu olarak peynire erişim sağlar. Yetişkin peyniri çocuğa verirken çocuğun dil seviyesine uygun bir şekilde sözel geri bildirim de sunar (“Aferin, peynir! Ahmet’e peynir”). Yanlış tepki ya da hiç tepkide bulunmama, öğretmenin modeli ikinci defa sunması ile devam eder. İkinci modelden sonra çocuk doğru tepki verse de vermese de çocuğa hem peynir hem de sözel geri bildirim sunulur. Çocuk model olunan dili taklit etmesi için daha fazla zorlanmaz.

İstekte bulunma-model olma yönteminde, yetişkin soru sorarak ya da istekte bulunarak çocuğun iletişimsel bir tepkide bulunmasını sağlamayı amaçlar (Kaiser, 1993; Rakap ve Rakap, 2014; Toğram ve Erbaş, 2010). Beklenen tepkiyi vermediğinde çocuğa tepkinin modeli sunulur. Örneğin, öğle yemeği sırasında yetişkin çocuğa “öğle yemeğinde ne yemek istersin?” diye sorduğunda çocuk uygun bir tepki verirse (örneğin, “çorba”), sözel geri bildirim ile birlikte yemeğe erişimi sağlanır. Eğer çocuk tepki vermezse, öğretmen “çorba ya da pilav?” diyerek model sunabilir. Çocuk, örneğin “pilav” derse, yetişkin yanıtı tekrar edip pilavı çocuğa sunabileceği gibi “pilav istiyorum de” diyerek daha gelişmiş bir tepkiye model olabilir. Bu durumda çocuk “pilav istiyorum” derse yetişkin “öğle yemeğinde pilav yemek istiyorsun” diyerek çocuğa yemeği sunar. Tepkide bulunmama ya da yanlış tepki durumlarında, süreç model olma yönteminde olduğu gibi devam eder.

Doğal bekleme süreli öğretim yönteminde ise, yetişkin çocuğa konuşması için beklentili bir yüz ifadesi ile bakarak çocuğun kendiliğinden istekte bulunmasını ya da etkileşim başlatmasını bekler (Diken, 2013; Kaiser, 1993; McDuffie, 2013b; Rakap, 2013). Bu yöntem, çocuğun öğrendiği fakat bağımsız, sık ve düzenli olarak kullanmadığı tepkilerin desteklenmesi için uygulanır. Örneğin, oyun alanına gitmeden önce yetişkin, sınıf kapısının önünde çocuğun montunu elinde tutar ve çocuğa bakar. Çocuk, “mont” ya da “montum lütfen” şeklinde tepkide bulursa öğretmen “al bakalım montunu” ya da “aferin mont” gibi sözel bir geri bildirim eşliğinde çocuğa

montunu verir. Çocuk yanlış tepki verdiğinde ya da hiç tepkide bulunmadığında ise istekte bulunma-model olma ya da model olma yöntemlerinden uygun olan kullanılır.

DBDDÖ yaklaşımının etkililiğini inceleyen çalışmaların büyük bir bölümü ebeveyn-çocuk çiftlerinin katılımı ile yürütülmüş ve bu yöntemin ebeveynler tarafından kullanıldığında çocuklara dil becerileri kazandırmada etkili olduğu ortaya konmuştur (Rakap ve Rakap, 2014; Roberts ve Kaiser, 2011). Snyder ve diğerleri (2015), doğal öğretim yaklaşımlarını inceledikleri alanyazın taramasında, öğretmenlerin doğal sınıf etkinlikleri ve rutinleri sırasında DBDDÖ yaklaşımı kullanımları ile erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların dil ve iletişim becerisi gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen beş çalışma bulmuştur (Christensen-Sandfort ve Whinnery, 2013; Kaczmarek, Hepting, Dzubak, 1996; McCathren, 2000; Olive ve diğ., 2007; Yoder ve diğ., 1995). Bu beş çalışmaya ortalama yaşı 49.9 ay olan toplam 45 özel gereksinimli çocuk (36 gelişimsel yetersizlik, 6 otizm spektrum bozukluğu, 2 dil ve konuşma yetersizliği ve 1 diğer) ve 19 öğretici katılmıştır. Bu çalışmalarda, DBDDÖ'yü kullanarak öğretim serbest oyun (n=4), halka zamanı (n=3), küçük grup (n=2) ve yeme etkinlikleri (n=2) sırasında yapılmıştır. Çalışmalardan dördünde tek-denekli deneysel araştırma desenleri kullanılırken, birinde grup desenli deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Tek denekli deneysel araştırma desenlerini kullanan çalışmaların hepsi, What Works Clearinghouse (WWC; Kratochwill ve diğ., 2010) ve Horner ve diğerleri (2005) tarafından tek-denekli deneysel araştırma desenlerini kullanan çalışmaların yöntemsel kalitesini incelemek için geliştirilen standartların %83'ünü karşılarken, tek grup desenli deneysel araştırma Gersten ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen yöntemsel kalite standartlarının %67'sini karşılamıştır. Bulgular, bu çalışmalara katılan çocukların tamamının hedeflenen dil becerilerini (örneğin işaret yoluyla eylem sözcükleri kullanma, konuşurken eylem + obje kalıbını kullanma, bağımsız olarak istekte bulunma) kazandıklarını ya da geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, genelleme ve izleme verisi rapor edilen 11 çocuğun tamamının kazandıkları becerileri genelledikleri ve sürdürdükleri de görülmüştür.

Etkinlik Temelli Müdahale (Activity-Based Intervention)

Etkinlik temelli müdahale 1990'lı yılların ilk yarısında geliştirilen ve son 25 yıl içerisinde birkaç kez uyarlanan bir doğal öğretim yaklaşımıdır (Bricker ve Cripe, 1989, 1992; Bricker ve diğ., 1998; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Bu yaklaşım ilk olarak, “çocukların bireysel hedef ve davranışlarının rutin ya da planlanmış etkinlikler içine gömüldüğü, işlevsel ve genellenebilir becerilerin geliştirilmesi için doğal öncül ve sonuçların kullanıldığı, çocuk tarafından yönlendirilen etkileşime dayalı bir öğretim yaklaşımı” olarak tanımlanmıştır (Bricker ve Cripe, 1989; Bricker ve diğ., 1998). Daha sonraki yıllarda etkinlik temelli müdahale Pretti-Frontczak ve Bricker (2004) tarafından “erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklara, çoklu öğretim denemelerinin doğal olarak gerçekleşen etkinliklere gömülmesi ve doğal öncül ve zamanlı geribildirim kullanılması yoluyla, işlevsel ve gelişimsel olarak uygun becerilerin kazandırılması ve kazanılan becerilerin genellenmesinin sağlanması (s. 30)” amacıyla geliştirilmiş bir doğal öğretim yaklaşım olarak tanımlanmıştır.

Etkinlik temelli müdahale dört temel bileşen içermektedir (Özen ve Ergenekon, 2011; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004):

1. Öğretimin çocuk tarafından başlatılan rutin ya da planlanmış etkinlikler sırasında yapılması,
2. Öğretim sırasında çocuğa çoklu ve çeşitli gömülü öğretim fırsatlarının sunulması,
3. İşlevsel ve genellenebilir becerilerin öğretiminin hedeflenmesi,
4. Öğretilen beceri ve etkinlik ile doğal ve anlamlı olarak ilişkili olan öncül ve sonuçların kullanılması.

Etkinlik temelli müdahalede öğretim, günlük rutinler (günlük olarak genellikle aynı zaman diliminde belirli bir düzen içerisinde gerçekleştirilen uyku zamanı, kahvaltı, öğle yemeği, tuvalet, el yıkama gibi etkinlikler; Snyder ve diğ., 2015) ve planlanmış fakat çocuk tarafından başlatılan ya da yönlendirilen etkinlikler sırasında yapılır (Bakkaloğlu, 2008; Özen ve Ergenekon, 2011). Öğretimin çocuğun seçtiği ya da ilgi duyduğu bir etkinlik içerisinde yapılması, çocuğun etkinliğe katılımı için motivasyonunu artıracaktır. Bu durumda, öğretmenin çocuğa

farklı becerilerin öğretilmesi amacıyla çoklu öğretim fırsatları sunmasına olanak tanıyacaktır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Öğretimin günlük rutinler ve planlanmış etkinlikler içerisine gömülmesi, çocuğun gün içerisinde farklı beceriler ile ilgili çoklu öğrenme fırsatlarına sahip olmasına olanak sağlayacağı gibi öğretim yapılması için sınıf dışında ek bir zaman harcanmasının da önüne geçecektir (Özen ve Ergenekon, 2011; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Etkinlik temelli müdahale kapsamında, rutinler tüm becerilerin öğretilmesi için uygun olmayacağı için öğretmenin bazı becerileri kazandırmak için etkinlikler planlaması gerekmektedir (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Snyder ve diğ., 2015). Bu etkinlikler planlanırken çocuğun performans düzeyi ve ilgi alanları göz önünde bulundurulmalıdır (Özen ve Ergenekon, 2011).

Etkinlik temelli müdahalede amaç çocuğa işlevsel ve genellenebilir beceriler kazandırmaktır (Bricker ve diğ., 1998). İşlevsel beceriler, çocuğun günlük yaşama bağımsız katılımına ve değişen çevreye uyum sağlamasına yardımcı olan becerilerdir (McWilliam ve diğ., 1998; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2000). Bu becerilere yürüme, yemek yeme, giyinme, selamlaşma, sayı sayma, renkleri tanıma gibi beceriler örnek olarak verilebilir. Genellenebilirlik, öğretim için amaçlanan becerilerin farklı ortam ya da zamanlarda, farklı nesnelere ya da kişilerle kullanılabilir olmasıdır (Kurt, 2008; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2000; Rakap, 2015). Yukarıda örnek olarak verilen işlevsel becerilere ek olarak, sıra alma, isteklerini bir-iki sözcük kullanarak dile getirme, oyunu belirli bir süre sürdürme, duyguları anlama gibi beceriler de genellenebilir becerilerdir. Bu beceriler, gün içerisinde farklı rutin ve etkinlikler sırasında, farklı nesne ve kişiler ile çalışılabilecek becerilerdir.

Etkinlik temelli müdahalede öğretim denemeleri beceri ve etkinlik ile ilişkili doğal ve anlamlı öncül ve sonuçlar kullanılarak yapılır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Snyder ve diğ., 2015). Alanyazın incelendiğinde, etkinlik temelli müdahale kapsamında öğretim denemelerinin sunulmasında kullanılması önerilen yanlışsız öğretim teknikleri ya da model olma gibi öğretim yöntemlerinin bulunmadığı görülmektedir. Etkinlik temelli müdahale kapsamında öğretmen çocuğun istenilen beceriyi öğrenmesini sağlamak amacıyla yeterli sayıda öğretim denemesi planlamalı ve uygulamalıdır. Öğretim denemelerinde, beceri ve ortam ile doğrudan ilişkisi olmayan öncül ve sonuçlar mümkün olduğu kadar az kullanılmalıdır (Kurt, 2008; Özen ve Ergenekon, 2011; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Örneğin, montunu giyme becerisini yapılandırılmış bir ortamda mont giyme ihtiyacı yokken çalışmak yerine, çocuklar oyun için bahçeye çıkarken ya da eve gitmek için hazırlanırken çalışmak, doğal ve anlamlı öncül ve sonuç sunma olasılığını artıracaktır.

Snyder ve diğerleri (2015), doğal öğretim yaklaşımlarını inceledikleri alanyazın taramasında, öğretmenlerin kaynaştırma sınıfı etkinlikleri sırasında etkinlik temelli müdahale yaklaşımını kullanmaları ile erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların beceri kazanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen üç çalışma bulmuştur (Apache, 2005; Botts, Losardo, Tillery ve Werts, 2014; Losardo ve Bricker, 1994). Çalışmalar kapsamında, ortalama yaşları 53 ay olan 39 özel gereksinimli (34 gelişimsel yetersizlik ve 5 dil ve konuşma yetersizliği) okul öncesi yaş grubundaki çocuğa iletişim becerileri ve motor beceriler (örneğin, nesnelere isimlendirme, nesne kontrolü, sesleri tekrar etme, iki heceli kelimeler kullanma, kafiye oluşturma) etkinlik temelli öğretim yoluyla öğretilmiştir. Bu çalışmalarda, öğretim oyun alanındaki etkinlikler (n=1), halka zamanı (n=1), küçük grup (n=1) ve büyük grup etkinlikleri (n=1) sırasında yapılmıştır. Çalışmalardan ikisinde tek-denekli deneysel araştırma desenleri kullanılırken, birinde grup desenli deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Tek denekli iki araştırma, yöntemsel kalite standartlarının (Horner ve diğ., 2005; Kratochwill ve diğ., 2010) %85'ini karşılarken, tek grup desenli deneysel araştırma, yöntemsel kalite standartlarının (Gersten ve diğ., 2005) %56'sını karşılamıştır. Bulgular, bu çalışmalara katılan çocukların tamamının hedeflenen iletişim ve motor becerilerini edindiklerini ya da geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, genelleme ve izleme verisi rapor edilen 11 çocuğun tamamının kazandıkları becerileri genelledikleri ve sürdürdükleri de görülmüştür.

Geçiş Temelli Öğretim (Transition-Based Teaching)

Geçiş temelli öğretim, erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların okul öncesi sınıf etkinlikleri ve alanları arasındaki geçişlerde harcadıkları zamanının büyüklüğünü ortaya koyan çalışma bulgularını (Sainato ve Lyon, 1989; Sainato, Strain, Lefebvre ve Rapp, 1987) temel alarak Wolery ve arkadaşları tarafından

1990'lı yıllarda geliştirilen bir doğal öğretim yaklaşımıdır. Geçiş temelli öğretim, “etkinlik ve rutinler arası geçişleri öğretim fırsatı olarak kullanmayı amaçlayan ve geçişin başında ya da geçiş sırasında çocuğa kısa bir ya da birkaç öğretim denemesinin sunulmasını içeren” bir doğal öğretim yaklaşımıdır (Werts ve diğ., 1992).

Bu yaklaşım ile öğretim yapılırken, etkinlikler arası geçiş başladığında öğretmen çocuğun ilgisini kendisine çeker ve yanlışsız öğretim yöntemlerinden birini kullanarak (örneğin, artan ya da sabit bekleme süreli öğretim) bir ya da birkaç öğretim denemesi sunar. Örneğin, serbest oyun zamanından kitap okuma etkinliğine geçerken öğrenme hedefi bozuk paraları tanıma olan bir çocuğa öğretmeni 1 liralık bozuk parayı gösterip “bu ne?” diye sorabilir ve çocuğa tepkide bulunması için kullanılan yanlışsız öğretim tekniği kapsamında bir süre verir. Çocuğun verdiği doğru tepki (“1 lira”) öğretmen tarafından sunulan geri bildirim ile sonuçlanır (örneğin, “aferin, bu 1 lira”) ve çocuk geçişine devam eder. Çocuk yanlış tepki verdiğinde ya da hiç tepki vermediğinde hata düzeltme süreçleri kullanılır. Başka bir örnekte, sınıf içi etkinliklerden sınıf dışındaki oyun alanına geçiş sırasında, sıra bekleyen ve öğrenme hedefi renkleri isimlendirme olan bir çocuğa öğretmeni yaklaşır, elindeki renkli kartlardan kırmızı olanı göstererek “bu ne renk?” diye sorar ve çocuğa tepkide bulunması için süre verir. Çocuğun doğru cevabı (“kırmızı”) olumlu geribildirimle sonuçlanır (“evet, kırmızı”) ve öğretmen bir sonraki kartın ne renk olduğunu çocuğa sorar. Öğretim denemesi aynı adımları kullanarak tamamlanır. Bu iki örnekten de anlaşılacağı gibi bazı geçişler kısa olduğu için sadece bir öğretim denemesinin sunulmasına olanak tanırken uzun geçişler sırasında çocuğa birkaç öğrenme fırsatı sunulabilir. Aynı uygulama gün içerisinde farklı geçişlerde tekrarlanarak çocuğa çoklu öğrenme ve öğrendiğini genelleme fırsatları sunulur. Öğretim denemeleri kısadır ve genellikle geçiş ile alakalı olmayan erken akademik becerilerin öğretimi üzerine yoğunlaşır. Bu yaklaşımın amacı, geçişlerde harcanan zamanı öğretim zamanı olarak kullanarak erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların daha fazla öğrenme fırsatına sahip olmasını sağlamaktır (Werts ve diğ., 1992; Wolery, Anthony ve Heckathorn, 1998).

Snyder ve diğerleri (2015), doğal öğretim yaklaşımlarını inceledikleri alanyazın taramasında, yetişkinlerin kaynaştırma sınıflarındaki geçişler sırasında geçiş temelli öğretim yaklaşımını kullanmaları ile erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların okul öncesi akademik becerileri kazanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen üç çalışma bulmuştur (Werts, ve diğ., 1992; Wolery ve diğ., 1998; Wolery, Doyle, Gast, Ault ve Simpson, 1993). Bu çalışmalara, ortalama yaşları 54.4 ay olan 11 özel gereksinimli çocuk (4 gelişimsel yetersizlik, 3 dil ve konuşma yetersizliği, 2 dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, 1 serebral palsi ve 1 sosyal gecikme) ile yedi öğretmen katılmıştır. Bu çalışmalarda öğretim, etkinlikler ve rutinler arasındaki geçişler (n=3) sırasında yapılmıştır. Çalışmaların tamamında tek-denekli deneysel araştırma desenlerini kullanılmıştır. Çalışmalar, yöntemsel kalite standartlarının (Horner ve diğ., 2005; Kratochwill ve diğ., 2010) %77'sini karşılamıştır. Bulgular, üç çalışmaya katılan 11 çocuğun tamamının hedeflenen okul öncesi akademik becerileri edindiklerini göstermiştir. Ek olarak, genelleme verisi toplanan ve rapor edilen yedi çocuğun tamamının öğrendikleri becerileri genelledikleri ve izleme verisi rapor edilen dört çocukta üçünün kazandıkları becerileri sürdürdükleri görülmüştür.

Gömülü Öğretim (Embedded Instruction)

Öğretimin doğal sınıf etkinlikleri, rutinler ve geçişleri içine gömülmesi fırsat öğretiminden bu yana yukarıda tanımlanan tüm doğal öğretim yaklaşımları kapsamından kullanılagelen bir uygulama olmasına rağmen, gömülü öğretim çok bileşenli bir doğal öğretim yaklaşımı olarak 2000'li yılların başlarından itibaren alanyazında görülmeye başlamıştır (Rakap, 2013). Snyder ve diğerleri (2013), gömülü öğretimi “özel gereksinimli çocukların günlük sınıf etkinliklerine, rutinlerine ve geçişlerine katılımını ve bu etkinlikler içerisinde öğrenmelerini desteklemek amacıyla geliştirilmiş bir doğal öğretim yaklaşımı” olarak tanımlamaktadırlar. Gömülü öğretimin temelinde öğretmenin ne öğreteceğini (what to teach), ne zaman öğreteceğini (when to teach), nasıl öğreteceğini (how to teach) ve öğretimini nasıl değerlendireceğini (how to evaluate) belirlemesi ve buna göre çocuğa öğretim denemeleri sunması yatmaktadır (Snyder ve diğ., 2013).

Gömülü öğretimde, özel gereksinimli çocuklara işlevsel ve genellenebilir becerilerin doğal olarak kullanılabileceği ortamlarda öğretilmesi amaçlanır (Snyder ve diğ., 2013). Bu kapsamda, öğretmenin öncelikli

öğrenme hedefleri belirlemesi ve belirlenen bu hedefleri ölçülebilir bir şekilde yazması gerekmektedir. Bu hedefler, etkinlik ve rutin temelli doğal değerlendirmeler ya da aile görüşmeleri sonucunda belirlenebileceği gibi bireyselleştirilmiş eğitim programlarından yola çıkarak ya da okul öncesi programında yer alan hedef ve davranışlar gözden geçirilerek de belirlenebilir. Yazılan her öncelikli öğrenme hedefinin *öğrenen* (örneğin, Ömer), *ortam* (örneğin, okula geldiğinde, dışarıda oyun oynarken, ya da serbest oyun sırasında), *destek* (örneğin, yetişkin tarafından sunulan modeli takiben), *davranış* (örneğin, 1-2 sözcük [Selam, günaydın, nasılsın?]) kullanarak arkadaşlarını selamlayacaktır) ve *ölçüt* (örneğin, beceriyi günde en az 4 defa olmak üzere 3 gün üst üste uygun olarak kullandığında öğrenmiş olur) olmak üzere beş bileşeni içermesi gerekmektedir. Bu bileşenler göz önüne alınarak yazılan öncelikli öğrenme hedefleri, öğretmene ve sınıfta görev yapan diğer personele, hangi çocuğa ne zaman hangi becerinin öğretileceği, öğretim sırasında çocuğa ne tür bir destek sunulacağı ve çocuğun beceriyi ne zaman kazanmış kabul edileceği hakkında bilgi verir (Rakap, 2015; Snyder ve diğ., 2013).

Gömülü öğretim, okul öncesi müfredatının ve sınıf etkinliklerinin, rutinlerinin ve geçişlerinin özel gereksinimli çocuklara yeterli derecede katılım ve öğrenme fırsatları sağladığı (ya da sağlama potansiyeli olduğu) temeli üzerine kurulmuştur. Müfredat ve etkinlikler motive edici, ilgi çekici, gelişimsel olarak uygun, çocuğun sosyal ve kültürel geçmişine uygun ve yeterince zorlayıcı (zihinsel ve fiziksel olarak) olmalıdır. Ayrıca, kestirilebilir ve dengeli bir sınıf programının geliştirilmesi ve kullanılması gömülü öğretimin ne zaman uygulanacağını belirlemenin açısından önemlidir (Snyder ve diğ., 2013). Yüksek kaliteli, iyi organize edilmiş sınıf etkinlikleri gömülü öğretimin etkili bir şekilde uygulanması için temel oluşturmaktadır.

Gömülü öğretimde öğretim, tamamlanmış öğretim denemeleri yoluyla yapılır. Bir tamamlanmış öğretim denemesi, doğal olarak ortaya çıkan ya da öğretmen tarafından sunulan öncül, çocuk davranışı ve davranışı takiben doğal olarak ortaya çıkan ya da öğretmen tarafından sunulan sonuç bileşenlerinden oluşur (Bishop, 2014; Bishop, Snyder ve Crow, 2015; Rakap, 2017; Snyder ve diğ., 2013). Örneğin, öğretmen, kırmızı topu göstererek “Bu ne renk?” diye sorduğunda çocuk “Kırmızı” der ve öğretmen “Evet, bu kırmızı bir top” diyerek çocuğa topu verir. Çocuk öncülü takiben yanlış tepki verdiğinde ya da hiç tepki vermediğinde hata düzeltme süreci uygulanır.

Gömülü öğretimin son temel bileşeni öğretimin değerlendirilmesidir. Bu bağlamda, öğretimi yapan kişi kendisine ilk olarak “Gömülü öğretim denemelerini planlayıp uygulayabiliyor muyum?” sorusunu sorar. Bu aşamada öğretmen, her bir öncelikli öğrenme hedefi için günlük ya da haftalık kaç öğretim denemesi planladığını, bunlardan kaçını uygulayabildiğini ve uyguladığı denemelerden kaçının tamamlanmış öğretim denemesi olduğunu değerlendirir. İkinci soru ise, “Gömülü öğretim uygulamaları işe yarıyor mu?” yani “Çocuklar hedef davranışlarda belirtilen becerileri öğrenebiliyorlar mı?” sorusudur. Öğretmen bu iki soruya verdiği yanıtlar doğrultusunda, kendisine “Öğretimimde değişiklik yapmalı mıyım?” sorusunu sorar ve gerekli olan durumlarda değişiklikler yapar (Snyder ve diğ., 2013).

Snyder ve arkadaşları (2015) ile Rakap ve Parlak-Rakap (2011), okul öncesi dönemde (3-5 yaş aralığı) gömülü öğretim uygulamalarının çocuk kazanımları üzerindeki etkilerini inceleyen iki alanyazın taraması yapmışlardır. Araştırmacılar, dört aşamalı bir arama süreci sonunda, gömülü öğretim uygulamalarının okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklara beceri kazandırma üzerindeki etkilerini inceleyen 15 deneysel çalışma bulmuşlardır. Bu 15 çalışmaya, farklı özel gereksimlere sahip 33’ü erkek 12’si kız olmak üzere toplam 45 çocuk katılmıştır. Bu çocukların sahip oldukları özel gereksinim türleri gelişimsel yetersizlik (n=15), dil ve konuşma yetersizliği (n=10), otizm spektrum bozukluğu (n=9), çoklu yetersizlik (n=4), serebral palsi (n=3), Down sendromu (n=2) ve diğer yetersizliklerdir (n=2). Çalışmalarda gömülü öğretim 35 yetişkin tarafından uygulanmıştır. Bu çalışmalarda öğretim, etkinlik merkezleri (n=9), küçük (n=4) ve büyük (n=4) grup etkinlikleri, öğünler (n=2) ve halka zamanı (n=1) sırasında yapılmıştır. On beş çalışmanın tamamında tek-denekli deneysel araştırma desenleri kullanılmıştır. Çalışmalar, yöntemsel kalite standartlarının (Horner ve diğ., 2005; Kratochwill ve diğ., 2010) %75’ini karşılamıştır. Gömülü öğretim uygulamalarının çocukların beceri kazanımları üzerindeki etkilerine bakıldığında ise, 15 çalışmaya katılan 45 çocuğun tamamının hedeflenen davranışları öğrendiği ve genelleme sonuçları rapor edilen 14 çocuktan 12’sinin öğrendikleri davranışları yeni ortamlara ve kişilere genelledikleri görülmüştür. Ayrıca, kalıcılık verileri rapor edilen 13 çocuktan 12’sinin öğrendikleri becerileri öğretimin sona

ermesinden iki ile sekiz hafta sonrasında gerçekleştirilen izleme oturumları sırasında korudukları görülmüştür. Bu alanyazın taramalarının bulguları, gömülü öğretimin farklı yeterliliklere sahip yetişkinler tarafından doğal sınıf etkinlikleri, rutinleri ve geçişleri sırasında uygulandığında farklı özel gereksinimlere sahip okul öncesi yaş grubundaki küçük çocuklara farklı gelişimsel alanlardan becerilerin öğretiminde, genellenmesinde ve korunmasında etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç

Bu çalışmada, kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim-öğretime devam eden özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için geliştirilmiş beş doğal öğretim yaklaşımı (fırsat öğretimi, doğal bağlama dayalı dil öğretimi, etkinlik temelli müdahale, geçiş temelli öğretim ve gömülü öğretim), bu yaklaşımların temel bileşenleri ve bilimsel dayanakları açıklanmıştır. Doğal öğretim yaklaşımları, erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklara beceri kazandırmada etkililiği bilimsel çalışmalar ile kanıtlanmış yaklaşımlardır (Rule ve diğ., 1998; Snyder ve diğ., 2015). Bu yaklaşımlar, daha önce belirtilen dört temel özelliği taşımalarına rağmen uygulamanın yapıldığı etkinlikler ve uygulama sırasında öğretilen beceriler bakımından farklılıklar göstermektedirler (Snyder ve diğ., 2015). Örneğin, geçiş temelli öğretim sadece etkinlikler ve rutinler arasındaki geçişler sırasında uygulanırken genel olarak okul öncesi akademik kavramların (örneğin renkler, sayılar, şekiller) öğretiminde kullanılmaktadır. Fırsat öğretimi ve doğal bağlama dayalı dil öğretimi, genellikle dil ve konuşma becerilerinin yarı yapılandırılmış oyun etkinlikleri sırasında öğretilmesini amaçlamaktadır. Etkinlik temelli müdahale, farklı gelişimsel alanlardan birçok becerinin öğretilmesine olanak tanınmasına rağmen öğretmenlerin halihazırda sınıflarında kullandıkları etkinliklere ek olarak öğretilecek beceriler için etkinlikler planlamalarını ve uygulamalarını gerektirmektedir. Gömülü öğretim de, etkinlik temelli müdahale gibi farklı gelişimsel alanlardan birçok becerinin ve kavramın öğretilmesi için kullanışlı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımı diğer doğal öğretim yaklaşımlarından farklı ve avantajlı kılan özellik ise okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli uyarlamalar yaparak halihazırda sınıflarında uyguladıkları etkinlikler, rutinler ve geçişler sırasında öğretim yapmalarına olanak tanınmasıdır. Gömülü öğretim, bir okul günü boyunca sadece bir etkinlik sırasında öğretim yapılması yerine, öğretimin gün içerisinde dağıtılmasını ve dolayısıyla özel gereksinimli çocukların farklı etkinlikler, rutinler ve geçişler sırasında çoklu öğrenme fırsatları yakalamalarını sağlar (Rakap, 2013; Snyder ve diğ., 2013).

Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanması için temel gerekliliklerden birisi, özel gereksinimli çocuklar ile kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin öğretimde uyarlama yapma, etkili doğal öğretim yaklaşımlarını belirleme ve bu yaklaşımları kullanma becerilerine sahip olmalarıdır. Bu çalışma, okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamlarında erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin doğal öğretim yaklaşımları hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olacaktır. Çok bileşenli doğal öğretim yaklaşımlarının özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesinde doğru ve güvenilir bir şekilde sıklıkla kullanılması, ancak uygulama desteği içeren kaliteli mesleki gelişim programları sayesinde olacaktır (Boyd, Kucharczyk ve Wong, 2016). Araştırmalar, doğal öğretim yaklaşımlarının yıllardır kullanıldığı Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde dahi öğretmenlerin sınıf içi yardım sunulmadan bu yöntemleri doğru ve etkili bir şekilde kullanamadıklarını göstermektedir (Rakap, 2017; Snyder ve diğ., 2015). Bununla birlikte, öğretmenler için hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim programlarının etkililiğini inceleyen çalışmalar, bilimsel dayanaklı uygulamaların hizmet öncesi dönemde etkili yöntemler kullanılarak öğretilmesinin, öğretmenlerin bu uygulamaları hizmet içi dönemde kullanma potansiyelini artırdığını ortaya koymaktadır (Rakap, 2016; Scheeler, 2008; Scheeler, Bruno, Grubb ve Seavey, 2009).

Doğal öğretim yaklaşımlarının kaynaştırma sınıflarında eğitim alan erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkileri ile öğretmenler için mesleki gelişim alanında yürütülen çalışmaların bulguları birlikte değerlendirildiğinde, özellikle özel eğitim ve okul öncesi eğitim programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına hizmet öncesi dönemde doğal öğretim yaklaşımlarının uygulamalı bir şekilde sunulması gerekmektedir. Bu, çeşitli özel eğitim dersleri kapsamında yapılabileceği gibi doğal öğretim yaklaşımlarını ele alan farklı dersler yoluyla da yapılabilir. Doğal öğretim yaklaşımlarına yönelik içerik ne şekilde sunulursa sunulsun mutlaka öğretmenlik uygulaması ya da staj dersleri ile aynı dönemde

sunularak öğretmen adaylarına gerçek sınıflarda uygulama yapma ve uygulamaya dayalı geri bildirim alma fırsatı sunulmalıdır.

Halihazırda hizmet içi düzeyde görev yapmakta olan öğretmenler için ise doğal öğretim yaklaşımlarının ele alındığı mesleki gelişim programları düzenlenmelidir. Ancak, bu programlar, öğretmenlerin aktif katılımlarını sağlamak ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla örnek olay ve vaka incelemeleri, video örnekleri, tartışma ve beyin fırtınası için sorular oluşturma, rol oynama, yazılı ve sözlü örnekler ile eğitimcilerin model olması gibi yöntemlerin kullanılmasını içermelidir (Snyder, Denney, Pasia, Rakap ve Crowe, 2011). Doğal öğretim yaklaşımları bir oturum yerine çoklu oturumlar şeklinde ele alınarak, öğretmenlere oturumlarda öğrendikleri yeni bilgi ve becerileri sınıflarında uygulama olanağı sağlanmalı ve uygun olduğunda ev ödevleri verilmelidir. Bu sayede öğretmenlerin kendi sınıflarında birebir yaşadıkları örnekleri ve deneyimlerini oturumlara taşıyabilmelerine, diğer öğretmenler ve eğitimciler ile tartışabilme ve geri bildirim alma fırsatı yakalayabilmelerine olanak tanınacaktır. Ek olarak, öğretmenlere, uygulamayı desteklemek amacıyla sınıf içi uygulama yardımı sunulmalıdır. Bu yardım, sınıf-içi koçluk (gözlem+görüşme) şeklinde sunulabileceği gibi, teknoloji yoluyla (web-tabanlı ya da e-mail kullanılarak) koçluk sağlanmasını da içerebilir.

Kaynaklar

- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akçamete, G. A. (2010). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Apache, R. R. G. (2005). Activity-based intervention in motor skill development. *Perceptual & Motor Skills*, 100(3), 1011-1020.
- Baer, D., Wolf, M., & Risley, R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91-97.
- Bakkaloğlu, H. (2008). The effectiveness of activity-based intervention program on the transition skills of children with developmental disabilities aged between 3 and 6 years. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(2), 393-406.
- Bishop, C. (2014). High quality instruction through complete learning trials: Blending intentional teaching with embedded instruction. *KITS Newsletter*, 23(3), 1-4.
- Bishop, C. D., Snyder, P. A., & Crow, R. E. (2015). Impact of video self-monitoring with graduated training on implementation of embedded instructional learning trials. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 170-182.
- Botts, D. C., Losardo, A. S., Tillery, C. Y., & Werts, M. G. (2014). A comparison of activity-based intervention and embedded direct instruction when teaching emergent literacy skills. *The Journal of Special Education*, 48(2), 120-134.
- Boyd, B. A., Kucharczyk, S., & Wong, C. (2016). Implementing evidence-based practices in early childhood classroom settings. In B. Reichow, B. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 335-347). Switzerland: Springer International Publishing.
- Bricker, D., & Cripe, J. (1989). Activity-based intervention. In D. Bricker (Ed.), *Early education of at-risk and handicapped infants, toddlers, and preschool children* (2nd ed.) (pp. 251-274). Palo Alto, CA: VORT.
- Bricker, D., & Cripe, J. (1992). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore, MD: Brookes.
- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & McComas, N. (1998). *An activity-based approach to early intervention* (2nd ed.). Baltimore, MD: Brookes.
- Buysse, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26(4), 434-461.
- Buysse, V., Bailey, D. B., Smith, T. M., & Simeonsson, R. J. (1994). The relationship between child characteristics and placement in specialized versus inclusive early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14(4), 419-435.
- Charlop-Christy, M. H., & Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions a procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 98-112.
- Christensen-Sandfort, R. J., & Whinnery, S. B. (2013). Impact of milieu teaching on communication skills of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(4), 211-222.

- Çakıroğlu, O., & Melekoğlu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808.
- Daugherty, S., Grisham-Brown, J., & Hemmeter, M. L. (2001). The effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and nontarget skills in preschoolers with developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(4), 213-221.
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Delprato, D. J. (2001). Comparisons of discrete-trial and normalized behavioral intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(3), 315-325.
- Diken, Ö. (2013). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında dil ve konuşmanın desteklenmesi. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloglu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (ss. 315-354). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Diken, İ. H., Rakap, S., Diken, O., Tomris, G., & Çelik, S. (2016). Early childhood inclusion in Turkey. *Infants & Young Children*, 29(3), 231-238.
- Eren, B., Deniz, J., & Düzkantar, A. (2013). The effectiveness of embedded teaching through the most-to-least prompting procedure in concept teaching to children with autism within orff-based music activities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1877-1885.
- Fenske, E. C., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (2001). Incidental teaching: A non-discrete-trial teaching procedure. In C. Maurice, G. Green & R. M. Foxx (Eds.), *Making a difference: Behavioral intervention for autism* (pp. 75-82). Austin, TX: Pro-Ed.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 149-164.
- Gilbert, K. (2008). Milieu communication training for late talkers. *SIG 1 Perspectives on Language Learning and Education*, 15(3), 112-118.
- Grisham-Brown, J., Pretti-Frontczak, K., Hawkins, S. R., & Winchell, B. N. (2009). Addressing early learning standards for all children within blended preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(3), 131-142.
- Güzel-Özmen, R. (2005). Otistik bir çocuğa dil öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 18-27.
- Halle, J. W., Baer, D. M., & Spradlin, J. E. (1981). Teachers' generalized use of delay as a stimulus control procedure to increase language use in handicapped children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14(4), 389-409.
- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1968). Establishing the use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 109-120.
- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1974). Using preschool materials to modify the language of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(2), 243-256.
- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 411-420.
- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1980). In vivo language intervention: Unanticipated general effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13(3), 243-256.

- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1982). *How to use incidental teaching for elaborating language*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Hemmeter, M. L., & Kaiser, A. P. (1994). Enhanced milieu teaching: Effects of parent-implemented language intervention. *Journal of Early Intervention, 18*(3), 269-289.
- Horasan, M. M., & Birkan, B. (2015). Fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kaybolan nesnelere sözcük kullanarak isteme becerisinin öğretiminde etkililiği. *International Journal of Early Childhood Special Education, 7*(2), 361-383.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*(2), 165-180.
- Kaczmarek, L. A., Hepting, N. H., & Dzubak, M. (1996). Examining the generalization of milieu language objectives in situations requiring listener preparatory behaviors. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*(2), 139-167.
- Kaiser, A. P. (1993). Parent-implemented language intervention: An environmental perspective. In A. P. Kaiser & D. B. Gray (Eds.), *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention* (pp. 63-84). Baltimore, MD: Brookes.
- Kaiser, A. P., Yoder, P. J., & Keetz, A. (1992). Evaluating milieu teaching. In S. F. Warren & J. E. E. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention. Communication and language intervention series*, Vol. 1, (pp. 9-47). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., & Rindskopf, D. M., et al. (2010). *Single-case designs technical documentation*. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf
- Kurt, O. (2008). Doğal öğretim yöntemleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi içinde* (ss. 162-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kurt, O. (2009). *Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kurt, O., & Tekin-İftar, E. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(1), 53-64.
- Losardo, A., & Bricker, D. (1994). Activity-based intervention and direct instruction: A comparison study. *American Journal on Mental Retardation, 98*(6), 744-765.
- Lovaas, O. I., Koegel, R., Simmons, J. Q., & Long, J. S. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6*(1), 131-166.
- Macy, M. G., & Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care, 177*(2), 107-120.
- McCathren, R. B. (2000). Teacher-implemented prelinguistic communication intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*(1), 21-29.
- McDuffie, A. (2013a). Incidental teaching. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1559-1561). New York, NY: Springer.

- McDuffie, A. (2013b). Milieu teaching. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1857-1860). New York, NY: Springer.
- McGee, G. G., Morrier, M. J., & Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 24(3), 133-146.
- McWilliam, R. A., Ferguson, A., Harbin, G. L., Porter, P., Munn, D., & Vandiviere, P (1998). The Family-centeredness of individualized family service plans. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(2), 69-82.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Retrieved from http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2010-2011*. Retrieved from <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2010-2011/icerik/69>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Retrieved from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html
- National Professional Development Center on Inclusion. (2011). *Research synthesis points on practices that support inclusion*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, Author. Available at <http://npdci.fpg.unc.edu>
- Odluyurt, S. (2011). The effects of constant time delay embedded into teaching activities for teaching the names of clothes for preschool children with developmental disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1457-1460.
- Odluyurt, S., & Batu, E. S. (2010). Teaching inclusion preparation skills to children with developmental disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1563-1572.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood special education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., et al. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49.
- Olive, M. L., Cruz, B., Davis, T. N., Chan, J. M., Lang, R. B., & O'Reilly, M. F., et al. (2007). The effects of enhanced milieu teaching and a voice output communication aid on the requesting of three children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1505-1513.
- Özen, A., & Ergenekon, Y. (2011). Activity-based intervention practices in special education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 359-362.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92-105.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2001). Use of the embedding strategy during daily activities by early childhood education and early childhood special education teachers. *Infant and Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 11(2), 111-128.

- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. D. (2004). *An activity-based approach to early intervention* (3rd ed.). Baltimore, MD: Brookes.
- Rakap, S. (2013). *Engagement behaviors of young children with disabilities: Relationships with preschool teachers' implementation of embedded instruction* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, Gainesville, FL.
- Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 30*(2), 173-186.
- Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 181-211). Ankara: Pegem Akademi.
- Rakap, S. (2017). *Impact of coaching on pre-service teachers use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms*. *Journal of Teacher Education, 68*(2), 125-139.
- Rakap, S., & Balıkcı, S. (2016). Using embedded instruction to teach functional skills to a preschool child with autism. *International Journal of Developmental Disabilities, 63*(1), 17-26.
- Rakap, S., & Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal, 19*(1), 79-96.
- Rakap, S., & Rakap, S. (2014). Parent-implemented naturalistic language interventions for young children with disabilities: A systematic review of single-subject experimental research studies. *Educational Research Review, 13*, 35-51.
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 20*(3), 180-199.
- Rogers-Warren, A., & Warren, S. (1980). Mands for verbalization: Facilitating the display of newly trained language in children. *Behavior Modification, 4*(3), 362-382.
- Rule, S., Losardo, A., Dinnebeil, L. A., Kaiser, A., & Rowland, C. (1998). Research challenges in naturalistic intervention. *Journal of Early Intervention, 21*(4), 283-293.
- Sainato, D., & Lyon, S. (1989). Promoting successful mainstreaming transitions for handicapped preschool children. *Journal of Early Intervention, 13*(4), 305-314.
- Sainato, D. M., Strain, P. S., Lefebvre, D., & Rapp, N. (1987). Facilitating transition times with handicapped preschool children: A comparison between peer mediated and antecedent prompt procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*(3), 285-291.
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education, 20*(2), 114-126.
- Scheeler, M. C. (2008). Generalizing effective teaching skills: The missing link in teacher preparation. *Journal of Behavioral Education, 17*(2), 145-159.
- Scheeler, M. C., Bruno, K., Grubb, E., & Seavey, T. L. (2009). Generalizing teaching techniques-From university to K-12 classrooms: Teaching preservice teachers to use what they learn. *Journal of Behavioral Education, 18*(3), 189-210.
- Snyder, P., Denney, M., Pasia, C., & Rakap, S., & Crowe, C. (2011). Professional development in early childhood intervention: Emerging issues and promising approaches. In C. Groark (Series Ed.) & L. Kaczmarek (Vol. Ed.), *Early childhood intervention: Shaping the future for children with special needs and their families, Vol. 3. Emerging trends in research and practice* (pp. 169-204). Santa Barbara, CA: Praeger/ABC-CLIO.

- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., & McLaughlin, T. (2013). Embedded instruction to support early learning in response-to-intervention frameworks. In V. Buysse & E. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response-to-intervention in early childhood* (pp. 283-298). Baltimore, MD: Brookes.
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning a systematic review. *Journal of Early Intervention, 37*(1), 69-97.
- Stokes, T., Baer, D., & Jackson, L. (1974). Programming the generalization of a greeting response in four retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 7*(4), 599-610.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(4), 1467-1495.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education, 5*(2), 107-128.
- Toğram, B., & Erbaş, D. (2010). The effectiveness of instruction on mand model-one of the milieu teaching techniques. *Eurasian Journal of Educational Research, 38*(1), 198-215.
- Warren, S. F., & Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 51*(4), 291-299.
- Warren, S. F., McQuarter, R. J., & Rogers-Warren, A. P. (1984). The effects of mands and models on the speech of unresponsive language-delayed preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 49*(1), 43-52.
- Warren, S. F., Yoder, P. J., Gazdag, G. E., Kim, K., & Jones, H. A. (1993). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 36*(1), 83-97.
- Werts, M. G., Wolery, M., Holcombe-Ligon, A., Vassilaros, M. A., & Billings, S. S. (1992). Efficacy of transition-based teaching with instructive feedback. *Education and Treatment of Children, 15*(4), 320-334.
- Wolery, M. (2005). DEC recommended practices: Child-focused practices. In S. Sandall, M. L. Hemmeter, B. J. Smith, & M. E. McLean (Eds.), *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education* (pp. 71-106). Longmont, CO: Sopris West.
- Wolery, M., Anthony, L., & Heckathorn, J. (1998). Transition-based teaching: Effects on transitions, teachers' behavior, and children's learning. *Journal of Early Intervention, 21*(2), 117-131.
- Wolery, M., Doyle, P. M., Gast, D. L., Ault, M. J., & Simpson, S. L. (1993). Comparison of progressive time delay and transition-based teaching with preschoolers who have developmental delays. *Journal of Early Intervention, 17*(2), 160-176.
- Yoder, P. J., Kaiser, A. P., Goldstein, H., Alpert, C., Moussetis, L., & Kaczmarek, L., et al. (1995). An exploratory comparison of milieu teaching and responsive interaction in classroom applications. *Journal of Early Intervention, 19*(3), 218-242.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 3, Page No: 471-492

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.319665

REVIEW

Received Date: 01.08.16

Accepted Date: 05.06.17

OnlineFirst: 08.06.17

Naturalistic Instructional Approaches to Support Inclusion of Preschool Children with Disabilities*

Salih Rakap** 

Ondokuz Mayıs University

Abstract

Educating preschool children with disabilities along with their typically developing peers with in- and out of class support is a common practice that has been used since 1970s in the United States and other developed countries. Over the years, the practice has been named as mainstreaming, integration, and inclusion. For inclusive education to be successful, teachers who work with children with disabilities in inclusive settings should be able to adapt their instructional practices and have the skills to identify and use naturalistic instructional approaches. The purpose of this paper was to describe five commonly used naturalistic instructional approaches designed to support development and learning of preschool children with disabilities in inclusive settings, explain active ingredients of these approaches, and present a summary of scientific evidence for their effectiveness. These approaches included incidental teaching, milieu teaching, activity-based intervention, transition-based teaching, and embedded instruction. At the end of the paper, the author discussed the features of effective professional development programs for training pre- and in-service teachers to use naturalistic instructional approaches.

Keywords: Inclusion, naturalistic instruction, embedded instruction, incidental teaching, milieu teaching, transition-based teaching, activity-based intervention.

Recommended Citation

Rakap, S. (2017). Naturalistic instructional approaches to support inclusion of preschool children with disabilities. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(3), 471-492. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.319665

*Work described in this article was supported, in part, by Grant 115K427 from the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) to the Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey.

**Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Turkey. E-mail:salih.rakap@omu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7853-3825>

The practice of including young children with disabilities in preschool settings in which all children play, develop, and learn has been in existence for over three decades (Odom, 2000). For children with disabilities to benefit from inclusive education, they should be provided with systematic and intentional instruction during ongoing classroom activities (Wolery, 2005). Naturalistic instructional (NI) approaches have been identified as intentional approaches to instruction that show promise for supporting the development, engagement, and learning of preschool children with disabilities (Snyder et al., 2015). The purpose of this paper was to describe five commonly used NI approaches designed to support development and learning of preschool children with disabilities in inclusive settings, explain key components of these approaches, and present a summary of scientific evidence for their effectiveness. At the end of the paper, the author briefly discussed features of effective professional development programs for training pre- and in-service teachers to use NI approaches.

Naturalistic Instructional Approaches: Description and Evidence-Base

Incidental teaching (IT). Hart and Risley (1975) described this procedure as “the interaction between an adult and a child, which arises naturally in an unstructured situation and which is used by the adult to transmit information, or give the child practice in developing a skill.” Hart and Risley conducted several studies to investigate the effectiveness of incidental teaching for facilitating language and communication skills of young children (Rakap, 2013). For example, they observed 11 children of families identified as economically disadvantaged during free play activities in preschool classrooms over eight months and examined the effects of IT in these children’s language abilities. The use of incidental teaching was associated with increases in unprompted use of compound sentences and spontaneous speech (Hart and Risley, 1968).

Milieu teaching (MT). Kaiser (1993) described MT as “a naturalistic, conversation-based teaching procedure in which the child’s interest in the environment is used as a basis for eliciting elaborated child communicative responses” (p. 77). In MT, the adult arranges the environment to promote child engagement, and uses naturally occurring antecedents and consequences to teach target language skills to young children. Four instructional procedures are in MT: model, mand-model, naturalistic time delay, and incidental teaching. Snyder et al. (2015) identified five studies in the literature that investigated the relationships between the use of MT procedures and learning outcomes of young children with disabilities. These studies included 45 children with disabilities. Across the studies, the researchers reported positive outcomes with respect to children’s learning; all 45 children acquired the skills taught; 11 generalized and maintained the skills.

Activity-based intervention (ABI). Pretti-Frontczak and Bricker (2004) described ABI as a naturalistic approach that aims to “promote the acquisition and generalization of functional and developmentally appropriate skills in young children by embedding multiple learning opportunities into authentic activities using logically occurring antecedents and timely feedback” (p. 30). ABI involves four key components: (a) using child-directed, routine, and planned activities, (b) providing multiple and varied embedded learning opportunities, (c) delivering timely and integral feedback and consequences, and (d) developing functional and generative skills (Pretti-Frontczak and Bricker, 2004). Snyder et al. (2015) identified three studies in the literature that examined the effects of using ABI during preschool activities on the learning outcomes of young children with disabilities. Studies included 39 children with disabilities. The use of ABI was found to be effective in promoting skill acquisition for 34 children, generalization for 11 children, and maintenance for 11 children.

Transition-based teaching (TBT). Transition-based teaching (TBT) is defined as “a technique designed to use transitions as instructional opportunities and involves delivering a brief trial or trials at the beginning of a transition (Werts, Wolery, Holcombe-Ligon, Vassilaros and Billings, 1992). In this approach, the teacher secures the child’s attention and provides an instructional trial using a teaching procedure once a transition between activities or areas is initiated. The instructional trial or trials were typically brief and focused on a discrete (often pre-academic) skill that was not necessarily relevant to the transition (Werts et al., 1992). Snyder et al. (2015) identified three studies in the literature that investigated the effects of using TBT on learning outcomes of young children with disabilities. These studies included 11 children with disabilities. The use of TBT was found to be

effective in promoting skill acquisition for 11 children, generalization for 7 children, and maintenance for 4 children.

Embedded instruction (EI). Snyder et al. (2013) described EI as identifying times and activities when (learning opportunities) for teaching a child's priority learning targets are implemented in ongoing activities, routines, and transitions (of inclusive preschool classrooms). In EI, child engagement and learning in everyday activities, routines, and transitions is supported by focusing on what to teach, when to teach, how to teach, and how to evaluate. What to teach refers to functional, generative, and measurable priority learning targets. When to teach emphasizes the use of ongoing activities, routines, and transitions as instructional contexts. How to teach highlights the use of intentional and systematic instructional procedures to create embedded learning opportunities and to provide embedded instruction learning trials. How to evaluate refers to the activities for monitoring implementation of instruction and child progress toward achieving learning targets (Snyder et al., 2013). Snyder et al. (2015) and Rakap and Parlak-Rakap (2011) identified 15 studies focused on embedded instruction. A total of 45 children with disabilities participated in the studies. Results showed that all 45 children learned or improved skills taught, 12 children generalized, and 12 maintained the skills they learned.

Conclusion

NI approaches are effective practices in supporting development and learning of children with disabilities in inclusive settings (Rule et al., 1998; Snyder et al., 2015). In order to use NI approaches frequently with fidelity, teachers, often, need high quality professional development support (Boyd, Kucharczyk and Wong, 2016). In pre-service level, teacher candidates should be given opportunities to learn about NI approaches and practice these approaches in real classrooms with performance feedback. In in-service stage, teachers should be provided with high quality workshops followed by in-class implementation support.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 3, Sayfa No: 493-508

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.323301

DERLEME

Gönderim Tarihi: 28.07.16

Kabul Tarihi: 20.06.17

Erken Görünüm: 22.06.17

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Beslenme Problemleri ve Bilimsel Dayanaklı Davranışsal Müdahaleler*

Bekir Fatih Meral** 

Sakarya Üniversitesi

Öz

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde yetersizliklerin yanı sıra sınırlı tekrarlayıcı davranış, ilgi ve etkinliklerin sergilenmesi olarak tanımlanmaktadır. Son yıllarda yapılan birçok çalışma beslenme problemlerinin, OSB'li çocuklarda oldukça yaygın olduğunu göstermektedir. Bu derleme çalışmasının amacı, OSB olan çocukların yaşadığı beslenme problemlerini ve bu problemlerin çözümüne yönelik ilaç tedavisini içermeyen bilimsel dayanaklı davranışsal müdahalelerin neler olduğunu özetlemektir. İlgili müdahale teknikleri ile başta OSB'li çocuğa sahip ailelere, eğitimcilere, uzmanlara veya bakım sağlayıcılara beslenme problemleriyle baş etmede birkaç ipucunun sağlanması hedeflenmektedir.

Anahtar sözcükler: Beslenme problemleri, bilimsel dayanaklı müdahaleler, otizm spektrum bozukluğu, yiyecek seçiciliği, yiyecek reddetme, uygulamalı davranış analizi.

Önerilen Atıf Şekli

Meral, B. F. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda beslenme problemleri ve bilimsel dayanaklı davranışsal müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 493-508. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.323301

*Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TUBİTAK), Bilim İnsanı Destekleme Programları (BİDEP), 2219 numaralı Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı kapsamında desteklenmiştir.

***Sorumlu Yazar:* Doç. Dr., E-posta: bfmerral@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4196-8670>

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), bir şemsiye terim olarak, kendisinden önceki tanı kategorilerini (otistik bozukluk, Asperger sendromu, çocukluk dezintegratif bozukluğu, başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk) bir araya getiren tek bir yetersizlik alanıdır (Huerta, Bishop, Duncan, Hus ve Lord, 2012). Genetik altyapısı nedeniyle Rett sendromu, OSB dışında tutulmaktadır (Özkaya, 2013). OSB, sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde yetersizliklerin yanı sıra sınırlı tekrarlayıcı davranış, ilgi ve etkinliklerin sergilenmesi olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). DSM-5'e (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı) göre "sıra dışı yeme davranışları" ya da "beslenme problemleri" OSB'nin birincil belirtileri arasında yer almasa da (APA, 2013), ilgili problemler tarihsel olarak OSB'nin erken dönem özellikleri arasında sayılmaktadır (Ahearn, Castrne, Nault ve Green, 2001; Kanner, 1943; Ritvo ve Freeman, 1978). Ayrıca son dönemlerde yapılan çalışmalar, beslenme problemlerinin OSB'li çocuklarda oldukça yaygın olduğunu göstermektedir (Cermak, Curtin ve Bandini, 2010; Fodstad ve Matson, 2008; Schreck, Williams ve Smith, 2004; Volkert ve Vaz, 2010). OSB'nin temel tanı bileşeni olan sınırlı ilgi ve tekrarlayıcı davranışların, beslenme problemleri içerisinde özellikle "yiyecek seçiciliği" davranışına kaynak teşkil ettiği düşünülmektedir (Emond, Emmett, Steer ve Golding, 2010; Matson, Fodstad ve Dempsey, 2009; Matson, LoVullo, Rivet ve Boisjoli, 2009).

Yiyecek seçiciliği, yiyeceğin çeşidine (sınırlı sayıda yiyecek tüketilmesi), dokusuna (yiyeceğin sadece yumuşak, sert, ezilmiş püre, çiğ tüketilmesi), tadına (sadece veya daha çok şekerli, tuzlu veya ekşi gıdaların tüketilmesi), ısısına (sıcak veya soğuk), rengine (sadece kırmızı ya da başka bir renkteki gıdaların tüketilmesi) veya kokusuna göre seçici olmayı (yiyecek ayırt etmeyi) içeren ve OSB'li çocukların yaşadığı beslenme problemleri arasında en fazla rapor edilen davranış kalıbıdır (Beighley, Matson, Rieske ve Adams, 2013; Cermak ve diğ., 2010; Matson ve Fodstad, 2009; Matson, Hattier ve Belva, 2012). Yiyecek seçiciliğinin OSB'li bireylerde yaşam boyu devam ettiğine ilişkin araştırma bulguları henüz yeterli değildir (Beighley ve diğ., 2013). Yiyecek seçiciliği, paralelinde, öğün problemlerinin başında gelen ve özellikle OSB'li çocuk ebeveynlerini çok uğraştıran "yiyecek reddetme" davranışını getirmektedir (Bandini ve diğ., 2010; Schreck ve diğ., 2004). Yiyecek reddetme davranışı sergileyen çocuklar, ya tüm yiyecekleri (ağlayarak, öfkelenerek, yiyeceği tükürerek ya da ağızını kapatarak) yemeyi reddeder ya da son derece kısıtlı çeşitteki ve miktardaki (yiyeceğin/gıdanın türü, tadı veya dokusu açısından) yiyecekleri kabul eder (de Moor, Didden ve Korzilius, 2007). Türkiye'de yapılan sınırlı sayıda tarama çalışmaları, OSB'li çocukların yiyecek seçiciliği (sınırlı çeşitte veya belli dokuda yiyecek tükettiği) ve buna bağlı olarak yiyecek reddetme davranışı sergilediklerini doğrulamaktadır (Bicer ve Alsaffar, 2013; Meral ve Fidan, 2014a; Meral ve Fidan, 2014b). Ancak, ülkemizde OSB'li çocukların beslenme problemlerinin giderilmesine yönelik herhangi bir müdahale araştırmasına rastlanmamıştır.

Beslenme, bireyin yaşamını sürdürmesi, diğer bir ifadeyle yaşamını sağlıklı bir şekilde devam ettirmesi için gerekli olan birincil ihtiyaçlarının başında gelir. Dolayısıyla beslenme problemlerinin giderilmesi, sağlıklı öğün davranışlarına sahip olunması ve ailelerin çocuklarına uygun besleme yöntemleri benimsemeleri OSB'li çocukların yaşam kalitesinin ayrılmaz parçalarıdır (Meral ve Fidan, 2015). OSB'li çocukların beslenme problemleri, sadece kendilerini olumsuz etkilememekte, ailelerde yüksek oranda strese neden olmaktadır (Kodak ve Piazza, 2008; Moh ve Magiati, 2012, de Moor ve diğ., 2007). Sağlıklı beslenme, normal gelişim gösteren bir çocuk ve ailelerinde ne denli önemli ise OSB'li birey ve ailesinin yaşam kalitesi açısından da son derece önemlidir. Ancak beslenme problemleri üzerine, özellikle bu problemlerin çözümüne yönelik deneysel olarak geçerliliği ortaya konulmuş araştırmalara bakıldığında sınırlı bir alanyazın söz konusudur. Ülkemizde ise beslenme problemlerinin çözümüne yönelik bilimsel dayanaklı uygulamaların neler olduğunun ortaya konulması, OSB'li çocuklar, aileler, eğitimciler, uzmanlar ve ilgili hizmet sağlayıcılar açısından temel bir ihtiyaçtır. Bu derleme kapsamında OSB'li çocuklarda beslenme problemleri ve bilimsel dayanaklı davranışsal müdahale teknikleri özetlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Uygulamalı davranış analizini (UDA) temel alan müdahaleler, OSB ile ilişkili, normalden sapan aşırı durumların iyileştirilmesinde en önde gelen bilimsel dayanaklı uygulamalardandır (Green, 1996). Bu yönüyle UDA'nın, uygun bir müdahale yöntemi olarak, uzmanlar ve bakım sağlayıcılar arasında artan bir kabulü söz

konusudur (Kodak ve Piazza, 2008). Bu derleme kapsamında, OSB'li çocukların beslenme problemlerinin çözümüne yönelik UDA temelli müdahaleler tanıtılmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, OSB'li çocukların beslenme problemlerine yönelik müdahalelerin yayımlandığı Journal of Applied Behavior Analysis (JABA)/(Uygulamalı Davranış Analizi Dergisinde (UDAD) yer alan, bilimsel dayanaklı ve ilaç tedavisi içermeyen davranışsal müdahale araştırmaları incelenmiştir.

İleri derecede beslenme problemlerine - örneğin nazal ya da gastrostomi tüpü gibi, tanıya özgü araç gereçlerin kullanılmasını gerektiren beslenme işlemleri, ruminasyon bozukluğu (besinin yutulduktan ve kısmen sindirildikten sonra, tiksime ya da bulantı gibi bir neden olmaksızın tekrar ağza getirilmesi ve yeniden çiğnenmesi), pika (kağıt, peçete, kum gibi besin özelliği ve yenilebilir olmayan maddelerin yenmesi) ve travma sonrası (darbe ya da cerrahi müdahale) yeme bozukluğu - yönelik müdahaleler kapsam dışında tutulmuştur.

Bu çalışma bir derleme/inceleme (review) çalışması olarak desenlenmiştir. Bu derleme, konuya ilişkin tüm alanyazının taranmasından farklı olarak sadece Uygulamalı Davranış Analizi Dergisi (UDAD)/Journal of Applied Behavior Analysis (JABA) kapsamındaki davranışsal müdahale araştırmaları ile sınırlı bırakılmıştır. Bu bağlamda salt bir dergiye bağlı kalınması bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Ayrıca ilgili konu başlığına yönelik alanyazında, derleme niteliğinde özellikle İngilizce yapılmış araştırmalar (Kodak ve Piazza, 2008; Ledford ve Gast, 2006; Marshall, Ware, Ziviani, Hill ve Dodrill, 2015; Volkert ve Vaz, 2010) söz konusudur. Ancak konuya ilişkin henüz Türkçe bir derleme çalışmasına rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu derleme çalışması ile OSB'li çocuklardaki beslenme problemlerine yönelik öne çıkan davranışsal müdahalelerin neler olduğuyla ilgili Türkçe bir derleme yapılması amaçlanmıştır.

Otizimli Çocuklarda Beslenme Problemlerine Yönelik Bilimsel Dayanaklı Davranışsal Müdahale Araştırmaları

OSB'li çocukların sunulan yiyeceği uyumlu/uygun bir şekilde yememe, hızlı yemek yeme, yetersiz gıda tüketimi, yiyeceği yutmadan ağızda tutma gibi beslenme problemleri arasında, üzerinde en çok çalışılan problem davranış “yiyecek seçiciliği”dir. Yiyecek seçiciliği ve diğer beslenme problemleriyle baş etmede, UDA birçok durumda tercih edilen tedavi/müdahale modeli olmuştur (Matson ve Fodstad, 2009; Matson, Hattier ve Belva, 2012). OSB'li çocuklarda beslenme problemlerinin sağaltımına yönelik bilimsel dayanaklı uygulamalar kapsamında JABA'da yayımlanmış 14 araştırma incelenmiştir. Ayrıca, Tablo 1'de ilgili araştırmaların kimler tarafından yürütüldüğü, katılımcı özellikleri, araştırma amacı, başvuru müdahale ile araştırma deseni ve araştırmanın ana bulgusu özetlenmiştir. İlgili çalışmaları asıl kaynağından takip ederken kolaylık sağlamak adına, Ek 1 kapsamında, kavramlar ve kaynak dildeki karşılıklarına ilişkin mini bir sözlüğe yer verilmiştir.

Ahearn (2003), görece daha az tercih edilen yiyeceklerden olan sebzelerin OSB'li çocuklarda tüketimini artırmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, sebzelere baharat/çeşniler ekleyerek “eşzamanlı sunum” müdahale tekniğinin etkililiğini araştırmıştır. Hafif düzeyde yiyecek seçiciliği olan 14 yaşında OSB'li bir erkek çocuk üzerinden davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeline göre sürdürülen araştırmada, sebzelerin baharatla birlikte eşzamanlı sunumunun sebze kabulünü artırdığı belirlenmiştir.

Allison ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmada, yiyecek kabulünün artırılması ve yiyecek reddetmenin azaltılmasında, “ayrılmış pekiştirmeye kaçmanın söndürülmesi” ile “izler olmayan pekiştirmeye kaçmanın söndürülmesi” tekniklerinden hangisinin daha etkili olduğu karşılaştırılmıştır. Beslenme problemleri sergileyen üç yaşında OSB'li bir çocuk ile ABAB modeline göre gerçekleştiren çalışmada, her iki müdahalenin eşit oranda etkili olduğu, ancak izler olmayan pekiştirmenin çocuğun bakım sağlayıcısı tarafından daha çok tercih edildiği belirlenmiştir.

Anderson ve McMillan (2001), klinik uygulamalarda uzmanlar tarafından uygulandığında etkililiği bilinen “ayrılmış pekiştirmeye biraraya getirilmiş kaçmanın söndürülmesi” işleminin ebeveynler tarafından kullanılmasını değerlendirmişlerdir. OSB ve zihinsel yetersizliği olan 5 yaşında bir erkeğin doğal

ortamında, ebeveynlerin yaptığı uygulamanın uzman tarafından video kayıtlarıyla izlendiği ve ABAB modeline göre yürütüldüğü araştırmada, ilgili işlemin yiyecek seçiciliğiyle baş etmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Anglesea, Hoch ve Taylor (2008), normalden hızlı yiyen üç OSB'li ergen ile yürüttüğü çalışmada, titreşimli çağrı cihazı üzerinden yiyecek tüketimi süresinin/öğün süresinin artırılması hedeflenmiştir. Katılımcılara belli aralıklarla devreye giren çağrı cihazı titreştiğinde bir ısırık almalarının ya da bir lokma yemelerinin öğretildiği, ABA modeline göre yürütülen araştırmada çağrı cihazı kullanımının yemek süresini artırdığı, hızlı yemeyi yavaşlattığı gözlenmiştir.

Buckley ve Newchok (2005), dokuz yaşında OSB'li bir kız çocuğu ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, yiyeceği ağızda yutmadan tutma davranışını söndürmeyi amaçlamıştır. Daha az tercih edilen ya da hiç tercih edilmeyen yiyeceğin, tercih edilen başka bir yiyecek sunumunu içeren “eşzamanlı sunum” ile “tepki bedelli ayrımlı pekiştirme” şeklindeki çoklu müdahalelerin etkililiğinin araştırıldığı araştırmada, eşzamanlı sunumunun tepki bedelli ayrımlı pekiştirmeyle uygulanmasının tek başına uygulanmasından daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Najdowski, Wallace, Doney ve Ghezzi (2003), yiyecek seçiciliğini azaltmada “alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi (ADAP)” ile “ADAP temelli ve yönerge silikleştirmeli kaçmanın söndürülmesi” işlemlerinin etkililiğini, beş yaşında OSB'li bir erkek çocuk ve ebeveyni ile yaptıkları araştırmayla incelemiştir. Ebeveyn tarafından yürütülen işlevsel analize dayalı araştırmada, ortamlar arası çoklu başlama düzeyi modeline göre ADAP temelli ve yönerge silikleştirmeli kaçmanın söndürülmesi işleminin, ev ve restoran ortamında yiyecek kabulünü artırdığı belirlenmiştir.

Najdowski, Wallace, Penrod, Tarbox, Reagon ve Higbee (2008), ebeveynlerin (annelerin) uygulamacı olarak, minimum bir eğitimle, uygun olmayan öğün davranışlarının işlevsel analizini gerçekleştirebileceklerini ortaya koymuşlardır. Yaşları iki ile dört aralığında değişen, biri normal gelişim gösteren, beşi OSB'li toplam altı çocukla yürütülen ve deneysel işlevsel analizin, dönüşümlü uygulamalar modeline göre değerlendirildiği araştırmada, yiyecek seçiciliğinin azaldığı gözlenmiştir.

Penrod, Gardella ve Fernand (2012), “yönerge silikleştirmeli yapılabirliği az (bilinirliği az) öğretimsel sıra ile biraraya getirilmiş yapılabirliği yüksek (bilinirliği çok) öğretimsel sıra” işleminin, “kaçmanın söndürülmesi” ve “yiyecek tüketimi”nin artırılmasında etkili olduğunu belirlemişlerdir. Yiyecek seçiciliği olan ve yeni yiyecekler sunulduğunda yiyecek reddetme davranışı sergileyen dokuz ve 10 yaşlarında iki OSB'li çocukla yürütülen ve ilgili işleme göre yönerge/sözel yönlendirmenin gitgide azaltıldığı dönüşümlü uygulamalar modeline göre yürütülen araştırmada, çocukların önce yiyeceğe dokunup tattıkları, sonrasında ise çiğneyip yuttukları gözlenmiştir.

Piazza ve diğerleri (2002), tercih edilmeyen yiyeceklerin tüketimini artırmak adına “eş zamanlı” ve “sıralı sunumu” karşılaştırdıkları araştırmalarında, eş zamanlı sunumun yiyecek kabulünü üç çocuğun ikisinde hemen artırdığını, bir çocukta ise fiziksel yardım ve tekrar sunumla desteklenen sıralı sunumun etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Yiyecek seçiciliği yanında ikincil yetersizlikleri olan üç OSB'li çocukla (sekiz ve 10 yaşlarında iki erkek ile 11 yaşında bir kız çocuk) dönüşümlü uygulamalar modeline göre yapılan ilgili uygulama, tercih edilemeyen yiyecek yanında ya da hemen arkasından, tercih edilen yiyeceğin sunumunu (örneğin brokoliyle birlikte ya da hemen ardından cips sunumu) içermektedir.

Schiff, Tarbox, Lanagan ve Farag (2011), hastalanmaları durumunda ya da vitamin destekleri almaları gerektiğinde hap ya da sıvı şekildeki ilaçları almakta zorlanan OSB'li çocukların uygun şekilde sıvı alımını sağlamaya yönelik bir araştırma yürütmüşlerdir. Üç yaşında OSB'li bir erkek çocukla ABA modeline göre gerçekleştirilen uygulamada, “uyaran silikleştirmesi” ve “olumlu pekiştirme”nin ilaçla birlikte sıvı almada ya da sıvı ilaçları almada etkili olduğu belirlenmiştir.

Seiverling, Williams, Sturmey ve Hart (2012), “tadına baktırma”, “kaçmanın söndürülmesi” ve “silikleştirme”den oluşan ev temelli uygulama paketi ile ebeveynlere, çocuklarına yönelik, davranışsal becerilerin

öğretimini amaçlamışlardır. Yiyecek seçiciliği olan dört, sekiz ve beş yaşlarında üç OSB'li çocuk ve ebeveynleri ile denekler arası çoklu başlama düzeyi modeline göre yürütülen araştırmada, yiyecekte ısırik alma/lokma kabulünün arttığı ve öğün esnasındaki problem davranışların azaldığı, ayrıca izleyen dönemlerde tüketilen yiyecek çeşidinde artış olduğu gözlenmiştir.

Valdimarsdottir, Halldorsdottir ve Sigurdardottir (2010), daha önce reddedilen yiyeceğin tüketimine yönelik yaptıkları müdahale sonrasında, uygulama ortamında tüketilen yiyecek miktarında ve çeşidinde artış sağlamışlardır. Ortamlar arası çoklu başlama düzeyi modeline göre, beş yaşında OSB'li bir erkek çocukla yürütülen ve davranışın doğal ortamlara genellendiği araştırmada, “alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi”, “sabit/hareket ettirilemeyen çatal tekniği” ve “uyaran silikleştirilmesi” işlemlerinin etkili olduğu bulunmuştur.

Vaz ve diğerleri (2012), “takiben verilen gıda (izleyici gıda)” işleminin yiyeceği ağızda tutma davranışını söndürdüğünü belirlemişlerdir. Araştırma, gelişimsel geriliği bulunan ve gastrostomi tüpü (G tüp) kullanan dört yaşında bir erkek çocuk, gastroözofageal reflü hastalığı (GÖRH) olan iki yaşında bir erkek çocuk ve 10 yaşında OSB'li bir erkek çocukla dönüşümlü uygulamalar modeline göre yürütülmüştür.

Volkert, Vaz, Piazza, Frese ve Barnett (2011), yiyeceği ağızda yutmadan tutma davranışını söndürmede, “yeniden sunumla biraraya getirilen ters çevrilmiş kaşıkla yutmanın kolaylaştırılması” işleminin etkili olduğunu belirlemişlerdir. Nazal gastrostomi tüp ile beslenmek durumunda olan dört yaşında bir kız çocuk ile OSB'li beş yaşında bir erkek çocukla ABAB modeline göre gerçekleştiren araştırmada, yiyeceği ağızda tutma davranışının azaldığı gözlenmiştir.

Tablo 1

OSB'li Çocukların Beslenme Problemlerine Yönelik UDA Temelli Müdahale Araştırmaları

Araştırma	Katılımcı	Amaç	Müdahale/Model	Sonuç
Ahearn, 2003	14 yaşında OSB'li bir erkek çocuk	Sebze reddetme davranışını azaltmak	Eş zamanlı sunum tekniği/ Davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli	Sebzelere baharat/çeşniler ekleyerek uygulanan eşzamanlı sunumun sebze kabulünü artırdığı gözlenmiştir.
Allison ve diğ., 2012	Üç yaşında OSB'li bir erkek çocuk	Yiyecek reddetme davranışını azaltmak	Ayrımlı pekiştirmeyle kaçmanın söndürülmesi ve izler olmayan pekiştirmeyle kaçmanın söndürülmesi/ABAB modeli	Müdahale tekniklerinin her ikisi de yiyecek kabulünü artırmaktadır; fakat uygulayıcı izler olmayan pekiştirmeyi daha çok tercih etmektedir.
Anderson ve McMillan, 2001	Beş yaşında OSB'li ve ZY'li bir erkek çocuk	Yiyecek seçiciliğini azaltmak	Ayrımlı pekiştirmeyle biraraya getirilmiş kaçmanın söndürülmesi işlemi/ ABAB modeli	Ebeveynler tarafından kullanılan işlemin etkili olduğu belirlenmiştir.
Anglesea ve diğ., 2008	19, 15 ve 15 yaşlarında üç erkek OSB'li ergen	Hızlı yeme davranışını azaltma ve yiyecek tüketim süresini normale çekme	Titreşimli çağrı cihazı ile uyaran sağlama/ ABA modeli	Yemek süresi normal aralığa dönerken hızlı yeme azalmıştır.

Tablo 1 (devam)

Buckley ve Newchok, 2005	Dokuz yaşında OSB'li bir kız çocuk	Yiyeceği ağızda yutmadan tutma davranışının söndürülmesi	Eş zamanlı sunum ve tepki bedelli ayrımlı pekiştirme/ ABACBCDAD modeli	Yiyeceği ağızda tutmayı söndürmede eş zamanlı sunum, tepki bedelli ayrımlı pekiştirmeyle birlikte uygulandığında daha etkili bulunmuştur.
Najdowski ve diğ., 2003	Beş yaşında OSB'li bir erkek çocuk	Doğal ortamlarda (ev ve restoran) yiyecek kabulünün artırılması	Alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi (ADAP) ile ADAP temelli ve yönerge silikleştirmeli kaçmanın söndürülmesi/ Ortamlar arası çoklu başlama düzeyi modeli	Ebeveyn tarafından yürütülen işlevsel analize dayalı uygulamanın yiyecek kabulünü artırdığı belirlenmiştir.
Najdowski ve diğ., 2008	İki ile dört yaşlarında biri normal gelişim gösteren, beşi OSB'li toplam altı çocuk	Uygun olmayan öğün davranışlarının azaltılması	Deneysel işlevsel analiz/Dönüşümlü uygulamalar modeli	Ebeveynlerin işlevsel analizle uygun olmayan öğün davranışlarını azaltıkları gözlenmiştir.
Penrod ve diğ., 2012	Dokuz ve 10 yaşlarında iki OSB'li erkek çocuk	Yeni yiyecekler sunulduğunda yiyecek reddetme davranışının azaltılması	Yönerge silikleştirmeli yapılabirliği az öğretimsel sıra ile biraraya getirilen yapılabirliği yüksek öğretimsel sıra/ Dönüşümlü uygulamalar	İşlem, kaçmanın söndürülmesi ve yiyecek tüketiminin artırılmasında etkili olmuştur.
Piazza ve diğ., 2002	OSB'li sekiz ve 10 yaşında iki erkek ile 11 yaşında bir kız çocuk	Tercih edilemeyen yiyeceklerinin tüketimini artırmak	Eş zamanlı ve sıralı sunum teknikleri/ Dönüşümlü uygulamalar	İki çocukta eş zamanlı sunum yiyecek kabulünü artırırken, bir çocukta fiziksel yardım ve tekrar sunumla desteklenen birlikte sıralı sunum etkili olmuştur.
Schiff ve diğ., 2011	Üç yaşında OSB'li bir erkek çocuk	İlaç kullanımında uygun şekilde sıvı alımını sağlamak	Uyaran silikleştirmesi ve olumlu pekiştirme/ ABA modeli	Uygulama, ilaçla birlikte sıvı almada ya da sıvı ilacı almada etkili olmuştur.
Seiverling ve diğ., 2012	Dört, sekiz ve beş yaşlarında üç OSB'li çocuk ve ebeveynleri	Yiyecek seçiciliğini azaltmak	Tadma baktırma, kaçmanın söndürülmesi ve silikleştirmeden oluşan ev temelli uygulama paketi/ Denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli	Lokma kabulü ve tüketilen yiyecek çeşidinde artış, yıkıcı öğün davranışlarında azalma sağlanmıştır.

Tablo 1 (devam)

Araştırma	Katılımcı	Amaç	Müdahale/Model	Sonuç
Valdimarsdottir ve diğ., 2010	Beş yaşında OSB'li bir erkek çocuk	Daha önce reddedilen yiyeceğin tüketimini sağlamak	Alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, sabit/hareket ettirilemeyen çatal tekniği ve uyaran silikleştirilmesi/ Ortamlar arası çoklu başlama düzeyi modeli	Uygulama ve doğal ortamların her ikisinde tüketilen yiyecek miktarında ve çeşidinde artış gözlenmiştir.
Vaz ve diğ., 2012	Biri OSB'li iki, dört ve 10 yaşlarında beslenme problemleri olan üç çocuk	Ağızda tutma davranışını söndürmek	Takiben verilen (izleyici) gıda işlemi/Dönüşümlü uygulamalar modeli	Yiyeceği ağızda tutma davranışı sönmüş, yiyecek tüketimi artmıştır.
Volkert ve diğ., 2011	OSB'li beş yaşında bir erkek çocuk ve ileri beslenme problemleri sergileyen dört yaşında bir kız çocuk	Ağızda tutma davranışını azaltmak	Yeniden sunumla biraraya getirilen ters çevrilen kaşıkla yutmanın kolaylaştırılması işlemi/ ABAB modeli	Yiyeceği ağızda tutma davranışı azaltılmıştır.

Beslenme Problemlerine Yönelik Bilimsel Dayanaklı Davranışsal Müdahaleler

Beslenme problemlerini azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik bilimsel/deneysel olarak geçerliliği kanıtlanmış çok sayıda davranışsal müdahale vardır. Bu müdahaleler özellikle yiyecek seçiciliğinin sağaltımıyla çocuğun besin repertuarını genişletmeyi ya da besin miktarını artırmayı hedefler. Diğer bir ifadeyle bireyin daha çok çeşitte ve miktarda yiyecek tüketilmesi sağlanarak, davranışsal veya yiyecek seçiciliğine bağlı olarak ortaya çıkabilecek yiyecek reddetme davranışının söndürülmesi ya da azaltılması amaçlanır. Çalışmanın bu kısmında, incelenen UDA temelli araştırmalardan yola çıkılarak uzmanlar ve ebeveynler tarafından kullanılabilen müdahale yöntemlerinin tanıtımına yer verilmiştir.

Çocuklar beslenme esnasında “yiyecek seçiciliği” ya da uygun olmayan davranışlar sergilediklerinde ailelerin tepkileri genellikle; (1) Tercih edilen gıda sunumu ve somut nesne: çocuğun daha fazla tercih ettiği besinleri tüketmesine imkân sağlama veya öğün esnasında çocuğun bir oyuncakla oynamasına izin verme, (2) Dikkat/ilgilenme: çocuğu azarlama ya da tatlı bir sesle yemesi için kandırma ve (3) Kaçma: çocuk yemek istemediğinde, yeme eylemini durdurmasına müsaade etme şeklindedir. Ancak, tüm bu davranışların (tercih edilen gıda, ilgilenme ve kaçma) beslenme problemlerini (%67 oranında) artırdığı gözlenmiştir (Kodak ve Piazza, 2008). Bu davranış kalıplarından en çok öne çıkanı, kaçma davranışdır. Çocuk ağladığında, kaşığa vurduğunda ya da yemek sunulurken kafasını başka yöne çevirdiğinde, aileler genellikle ya kısa süreliğine yemek sunmayı kesmekte ya da yemek etkinliğini tamamen sonlandırmaktadırlar. Bu yüzden beslenme problemleri olan çocuklarda “ağladığımda, kafamı çevirdiğimde ya da kaşığa vurduğumda yemek benden uzaklaşıyor” şeklinde kaçmaya yönelik bir öğrenme oluşmaktadır. Aile ve çocuk arasında bu davranışlar tekrarlandığında kaçma davranışı daha da pekişmektedir (Linscheid, 2006). Yiyecek seçme veya yemeyi reddetmeye bağlı ortaya çıkan kaçmanın söndürülmesi, beslenme problemlerine yönelik bilimsel dayanaklı müdahalelerin ilk hedefidir (Piazza, ve diğ., 2002; Piazza, Patel, Gulotta, Sevin ve Layer, 2003). Kaçmanın söndürülmesinde en çok sabit kaşık/kaşığın kaçırılmadan kullanımı ve fiziksel yönlendirme, birlikte kullanılmaktadır (Hoch, Babbitt, Coe, Krell ve Hackbert, 1994). Hareket ettirilmeyen sabit kaşık tekniğinde kaşık, çocuk ağızını açana kadar dudaklarında tutulur, geri çekilmez ve besleyen kişi çocuğun ağızına bir lokma bırakır. Fiziksel yönlendirme sırasında terapist, çocuğun ağızına nazikçe baskı yapar ve besleyen kişi çocuğun ağızına bir lokma bırakır. Yiyeceğin kabul edilmesi ve

tüketilmesi için gerekli bir işlem olan kaçmanın söndürülmesi işleminin, eğitilmiş bir terapistin denetiminde yapılmasında fayda vardır (Piazza ve diğ., 2003).

Kaçmanın söndürülmesinde etkililiği ispatlanmış diğer müdahaleler ise tercih edilen/sevilen ve tercih edilmeyen/sevilmeyen yiyeceklerin eş zamanlı veya sıralı sunumudur. Eş zamanlı sunum işlemi, tercih edilen yiyeceğin üstte (örneğin cips) ve tercih edilmeyen yiyeceğin hemen onun altında (örneğin brokoli) sunulmasından oluşmaktadır. Sıralı sunum ise çocuğa, tercih ettiği yiyeceği (cips gibi) verdikten sonra tercih etmediği yiyeceğin (brokoli gibi) sunulmasından oluşmaktadır. Her iki teknik karşılaştırıldığında, eş zamanlı sunumun, sıralı sunuma oranla daha yüksek miktarda yiyecek kabulüne yol açtığı gözlenmiştir (Piazza ve diğ., 2002). Eş zamanlı sunumun bir varyasyonu olan karıştırarak sunma ise tercih edilen yiyecek ile tercih edilmeyen yiyeceğin karıştırılarak birlikte sunumunu içermektedir (Mueller, Piazza, Patel, Kelley ve Pruett, 2004). Karıştırarak sunma işleminin, tekrar sunulan tercih edilmeyen yiyeceğin kabul oranını artırdığı gözlenmiştir. Araştırmacılar, tercih edilen yiyecek (örneğin elma suyu) ile tercih edilmeyen yiyeceği (örneğin havuç suyu) %90'a %10 oranında karıştırmışlardır. Tercih edilen yiyeceğin tercih edilmeyen yiyeceğe karıştırılma oranı zamanla aşamalı olarak azaltılmıştır (örneğin %80'e %20, 70/30 gibi). Bu işlem, çocuk tercih edilmeyen yiyeceği tek başına (diğer yiyeceklerle karıştırılmadan) yiyene kadar sürdürülmüştür. Benzer bir işlem, sütün yüksek kalorili bir içeceklerle birlikte tüketiminde kullanılmıştır (Patel, Piazza, Kelly, Ochsner ve Santana, 2001). İlgili işlemden önce, çocuk su içerken diğer içecekleri içmemiştir. Araştırmacılar küçük bir miktar yüksek kalorili içecekten suya karıştırırken, sonrasında aşamalı olarak su ile sütün yeri değiştirilmiştir. Bu işlem çocuğun sütü yüksek kalorili içeceklerle birlikte içmesine kadar sürdürülmüştür.

OSB'li çocuklarda yiyecek seçiciliği veya yiyecek reddetme davranışına bağlı olarak görülen diğer bir beslenme problemi, yiyeceği ağızda tutma davranışdır. Yiyeceği ağızda tutma, problemlili öğün davranışlarından biri olarak, katı ya da sıvı yiyecekleri yutmadan ağızda tutma davranışı olarak tarif edilmektedir (Gulotta, Piazza, Patel ve Layer, 2005). Yiyeceği ağızda tutma davranışıyla baş etmede tıpkı kaçmanın söndürülmesinde olduğu gibi eş zamanlı, sıralı veya karışık sunum kullanılabilirliği gibi, başka tekniklere de başvurulabilir. Bu tekniklerden bazıları, yeniden sunum ve izleyici gıda teknikleridir.

Yeniden sunum, ağızda tutulan lokmanın çocuğun ağızından alınarak lokmanın tekrardan kaşıkla ya da beslenme amaçlı fırçayla çocuğun diline/ağızına yeniden yerleştirilmesini içermektedir. Yeniden sunum işleminde farklı tip sunumlara yer verilmektedir. Bunlar aynı zamanda, kaçmanın söndürülmesinde de kullanılan sabit kaşık işleminin varyasyonlarıdır (Vaz ve diğ., 2012). Bu sunumlardan ilki, kafasını 45 derecelik bir açıyla yukarı doğru tutan çocuğa, lokmanın kaşıkla yukarıdan dik bir şekilde sunumunu içeren dik kaşık uygulaması (upright spoon), ikincisi lokmanın çocuğun ağızıyla aynı mesafede doğrusal sunumunu ve kaşığın ağız içerisinde 180 derece döndürülerek lokmanın ağız içine bırakılmasını içeren ters çevrilmiş kaşık uygulaması (flipped spoon) ve üçüncüsü, özellikle püre kıvamındaki yiyeceklerin sunumunda beslenme amaçlı da kullanılan Nuk marka diş eti masaj fırçası (Nuk brush) ile yapılan sunumdur (Gulotta ve diğ., 2005; Sharp, Odom ve Jaquess, 2012).

Yiyeceği yutmadan ağızda tutma davranışı sergileyen OSB'li çocuklara yönelik kullanılan diğer bir teknik, izleyici gıda tekniğidir. İzleyici ya da takiben verilen gıda tekniği, tercih edilemeyen, daha az tercih edilen veya tüketilmesi görece zor olan yiyeceklerin tüketimini artırmak adına başvurulmuş bir yiyecek sunum tekniğidir. İlgili işlem, katı yiyeceklerden bir lokma alınmasını takiben sıvı bir içeceğin sunumunu ya da yenmesi görece zor olan bir gıdanın (örneğin bir parça et) takiben daha yumuşak bir gıdalla (örneğin patates püresi) desteklenmesini içermektedir. Örneğin, bir çocuk tarafından fıstık ya da fındık ezmesinin tek başına yenmesi güç olduğundan, yanında süt ya da başka bir sıvı içeceğin sunulması, sıvı içeceklerin katı gıdaların tüketimini desteklemesinden ileri gelmektedir. Ayrıca bu işlem yiyecekleri karıştırma, yiyeceklerin dokusunda/yapısında manipülasyon yapma ve yiyeceğin yeniden sunumu işlemine oranla sosyal açıdan daha kabul edilebilir ve uygulanabilir görülmektedir (Vaz ve diğ., 2012). Adı geçen bu tekniklerin yanı sıra, OSB'li çocuklarda beslenme problemleriyle nasıl başedileceğine ilişkin örnek müdahale paketleri vardır.

Beslenme Problemlerine Yönelik Örnek Bir Müdahale: Davranışsal Müdahale Paketi

Davranışsal müdahale paketi (de Moor ve diğ., 2007), daha çok nazal tüp ya da gastrostomi tüpü gibi beslenme araç gereçlerini gerektiren ileri düzeyde beslenme problemleri sergileyen gelişimsel yetersizliği olan çocukların sağaltımı için kullanılmasına karşın, daha hafif düzeyde seyreden beslenme problemleri ile baş etmede çeşitli ipuçları sunabilir. İlgili sistematik müdahale paketi çok sayıda davranışsal tekniğin bir arada kullanılmasından meydana gelmektedir: (1) İlk işlem, sunulan yiyeceğin miktarı, tadı ve dokusu/yapısında aşamalı artıştan oluşan şekillendirme işlemidir. Her bir müdahale evresinde (oturumda) yiyeceğin miktarında belirli bir artış (her bir porsiyon 25, 50, 75 ve 100 gr olacak şekilde artırılır) ve yiyecek kabulünün en az %80 düzeyinde olması hedeflenir. (2) İkinci işlem, her bir oturumun başlangıcında sunulan sözel yönerge istemi (örneğin, ağzını aç!) ve yiyecek kabulü gerçekleştiğinde sunulan sözel olumlu pekiştirme ödülüdür (örneğin çok iyi, lokmanı yedin). Sözel yönerge, aynı zamanda çocuk lokmayı yutmada başarısız olduğunda, öğürdüğünde veya kusma eğiliminde olduğunda da sunulur (örneğin, hayır! - lokmanı yut!). Yiyeceğin kabul edilmesini takip eden süreçte, çocuk, yiyecekleri kabul ettiği zaman aralıklarına bağlı olarak, oyun ya da oyuncaklarla pekiştirilir. Örneğin her bir kabul edilen lokma aralığında, çocuğun tercih ettiği, oynamaktan hoşlandığı oyuncakla 10 saniye oynamasına izin verilir. (3) Üçüncü işlem, sunulan yiyeceğin çocuk tarafından ağıza alınmaması durumunda (yiyecek reddedildiğinde) sözel uyarı (örneğin, hayır!) ve beş saniye dışlayıcı olmayan mola işlemleridir. Dışlayıcı olmayan mola (çocuğun müdahale ortamından uzaklaştırılmadan, aynı sınıfta ya da odada, etkinlik ve materyallerden belirli bir süre uzaklaştırılması ve mola esnasında uygulamacının çocukla etkileşime geçmemesini içeren süreç) esnasında, çocuk boş duvara doğru döndürülür ve uygulayıcı çocukla beş saniye süresince etkileşim kurmaz. (4) Dördüncü işlem, molalarla arka arkaya üç deneme sonrasında devreye konulan kaçmanın söndürülmesi (edimsel yönetim) işlemidir. Bu işlemde, çocuğun ağız en az fiziksel yardımla açılır, lokma yavaşça ama kesin bir şekilde çocuğun ağızına konur ve yutması özendirilir. Tüm bu denemeler sırasında ağlama ve öfkelenme gibi yıkıcı davranışlar görmezden gelinir. (5) Beşinci işlem açlık hissi oluşturulmasıdır. İlgili işlem çocuğun iştahını devreye koyabilmek adına, çocuğa müdahale oturumu öncesi 1-2 saat yiyecek sunulmamasını içerir. (6) Son işlem genelleme ve silikleştirme evreleridir. İlgili işlemlerin çocuğun doğal ortamı olan eve taşınabilmesi, genellenebilmesi için ilk aşama, yapılandırılmış ortamlarda (okul, rehabilitasyon merkezi, uygulama sınıfı gibi) yürütülen müdahalelere ebeveynleri dahil ederek ilgili teknikleri nasıl uygulayacaklarını onlara öğretmektir. Müdahale oturumlarına ilişkin video kayıt tutulması, bu tekniklerin öğretiminde iyi bir yoldur. Aynı zamanda ebeveynlerin aynalı cam arkasından uygulamaları izlemeleri ve bitiminde uygulamacının kendilerini bilgilendirmesi sağlanabilir. Ebeveynler, ayrıca rol/hayali oyunları esnasında müdahale tekniklerini deneyebilirler. Sonrasında, çocuklarıyla uygulama odasında gerçek bir müdahaleye geçebilirler. İkinci aşamada, ilgili teknikler ebeveynlerce ev ortamında uygulanmalı ve uygulayıcı, ya ev ziyaretleri ya da telefonla ebeveynlere uygulama hakkında dönüt vermelidir. Genellemeye son aşama ise ev ortamında normal bir öğün davranışı sağlanana kadar müdahale işlemlerinin silikleştirilmesidir. Pekiştirme ve sözel yönergenin silikleştirilmesi de buna dahildir. Son aşamada çocuk, ebeveyni tarafından normal, doğal bir şekilde beslenmeli ya da kendi kendine beslenmelidir.

Sonuç ve Öneriler

OSB'li çocukların beslenme problemlerinin çözümüne yönelik müdahale teknikleri ve ilgili araştırmalar özetlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, özellikle bilimsel dayanaklı müdahalelerin yer verildiği Uygulamalı Davranış Analizi Dergisi (UDAD)/Journal of Applied Behavior Analysis (JABA) kapsamında yayımlanan 14 araştırma incelenmiş ve öne çıkan müdahaleler hakkında bilgi verilmiştir. Ülkemizde konuya ilişkin UDA temelli araştırmaların bulunmaması ve OSB'nin diğer yetersizlik alanlarından farklı olan tanısal yapısı, OSB'li çocukların beslenme problemleriyle baş etmede bilimsel dayanaklı uygulamaları gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla ileriki uygulama ve araştırmalar kapsamında, ülkemizde OSB'li çocukların beslenme problemlerinin sağaltımına yönelik benzer uygulamalara yer verilebilir. Bu amaçla UDA temelli müdahale araştırmalarını konu edinen daha ileri ve kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Akademik anlamda bu eksikliğin giderilmeye çalışılması, aynı zamanda beslenme problemleriyle ilişkili olarak OSB'li çocukların ve dolaylı olarak ailelerinin yaşam kalitesini artıracaktır.

Kaynaklar

- Ahearn, W. A. (2003). Using simultaneous presentation to increase vegetable consumption in a mildly selective child with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36*(3), 361-365.
- Ahearn, W. H., Castrne, T., Nault, K., & Green, G. (2001). An assessment of food acceptance in children with autism or pervasive developmental disorder-not otherwise specified. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*(5), 505-511.
- Allison, J., Wilder, D. A., Chong, I., Lugo, A., Pike, J., & Rudy, N. (2012). A comparison of differential reinforcement and noncontingent reinforcement to treat food selectivity in a child with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 45*(3), 613-617.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Anderson, C. M., & McMillan, K. (2001). Parental use of escape extinction and differential reinforcement to treat food selectivity. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*(4), 511-515.
- Anglesea, M. M., Hoch, H., & Taylor, B. A. (2008). Reducing rapid eating in teenagers with autism: Use of a pager prompt. *Journal of Applied Behavior Analysis, 41*(1), 107-111.
- Bandini, L. G., Anderson, S. E., Curtin, C., Cermak, S., Whitney Evans, E., Scampini, R., Maslin, M., & Must, A. (2010). Food selectivity in children with autism spectrum disorders and typically developing children. *The Journal of Pediatrics, 157*(2), 259-264.
- Beighley, J. S., Matson, J. L., Rieske, R. D., & Adams, H. L. (2013). Food selectivity in children with and without an autism spectrum disorder: Investigation of diagnosis and age. *Research in Developmental Disabilities, 34*(10), 3497-3503.
- Bicer, A. H., & Alsaffar, A. A. (2013). Body mass index, dietary intake and feeding problems of Turkish children with autism spectrum disorder (ASD). *Research in Developmental Disabilities, 34*(11), 3978-3987.
- Buckley, S. D., & Newchok, D. K. (2005). An evaluation of simultaneous presentation and differential reinforcement with response cost to reduce packing. *Journal of Applied Behavior Analysis, 38*(3), 405-409.
- Cermak, S. A., Curtin, C., & Bandini, L. G. (2010). Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders. *American Dietetic Association, 110*(2), 238-246.
- De Moor, J., Didden, R., & Korzilius, H. (2007). Behavioural treatment of severe food refusal in five toddlers with developmental disabilities. *Child: Care, Health and Development, 33*(6), 670-676.
- Emond, A., Emmett, P., Steer, C., & Golding, J. (2010). Feeding symptoms dietary patterns and growth in young children with autism spectrum disorders. *Pediatrics, 126*(2), e337-e342.
- Fodstad, J. C., & Matson, J. L. (2008). A comparison of feeding and mealtime problems in adults with intellectual disabilities with and without autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 20*(6), 541-550.
- Green, G. (1996). Early behavioral intervention for autism. In C. Maurice, , G. Green & S. C. Luce (Eds.), *Behavioral interventions for young children with autism* (pp 29-43). Austin (TX): Pro-ed.
- Gulotta, C. S., Piazza, C. C., Patel, M. R., & Layer, S. A. (2005). Using food redistribution to reduce packing in children with severe food refusal. *Journal of Applied Behavior Analysis, 38*(1), 39-50.

- Hoch, T. A., Babbitt, R. L., Coe, D. A., Krell, D. M., & Hackbert, L. (1994). Contingency contacting: Combining positive reinforcement and escape extinction procedures to treat persistent food refusal. *Behavior Modification, 18*(1), 106-128.
- Huerta, M., Bishop, S. L., Duncan, A., Hus, V., & Lord, C. (2012). Application of DSM-5 criteria for autism spectrum disorder to three samples of children with DSM-IV diagnoses of pervasive developmental disorders. *American Journal of Psychiatry, 169*(10), 1056-1064.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2*, 217-250.
- Kodak, T., & Piazza, C.C. (2008). Assessment and behavioral treatment of feeding and sleeping disorders in children with autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 17*(4), 887-905.
- Ledford, J. R. & Gast, D. L. (2006). Feeding problems in children with autism spectrum disorders: A review. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*(3), 153-166.
- Linscheid, T. (2006). Behavioral treatments for pediatric feeding disorders. *Behavior Modification, 30*(1), 6-23.
- Marshall, J., Ware, R., Ziviani, J., Hill, R.J., & Dodrill, P. (2015). Efficacy of interventions to improve feeding difficulties in children with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Care, Health and Development, 41*(2), 278-302.
- Matson, J. L., & Fodstad, J. C. (2009). The treatment of food selectivity and other feeding problems in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(2), 455-461.
- Matson, J. L., Fodstad, J. C., & Dempsey, T. (2009). The relationship of children's feeding problems to core symptoms of autism and PDD-NOS. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(3), 759-766.
- Matson, J. L., Hattier, M. A., & Belva, B. (2012). Treating adaptive living skills of persons with autism using applied behavior analysis: A review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(1), 271-276.
- Matson, J. L., LoVullo, S. V., Rivet, T. T., & Boisjoli, J. A. (2009). Validity of the autism spectrum disorder-comorbid for children (ASD-CC). *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(2-3), 345-357.
- Meral, B. F., & Fidan, A. (2014a). Psychometric properties of the screening tool of feeding problems (STEP) in Turkish children with ASD. *Research in Developmental Disabilities, 35*(4), 908-916.
- Meral, B. F., & Fidan, A. (2014b). A study on Turkish adaptation, validity and reliability of the Brief Autism Mealtime Behavior Inventory (BAMBI). *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 403-408.
- Meral, B. F., & Fidan, A. (2015). Measuring the impact of feeding covariates on health-related quality of life in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 10*, 124-130.
- Moh, T. A., & Magiati, I. (2012). Factors associated with parental stress and satisfaction during the process of diagnosis of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(1), 293-303.
- Mueller, M. M., Piazza, C. C., Patel, M. R., Kelley, M. E., & Pruett, A. (2004). Increasing variety of foods consumed by blending nonpreferred foods into preferred foods. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*(2), 159-70.
- Najdowski, A. C., Wallace, M. D., Doney, J. K., & Ghezzi, P. M. (2003). Parental assessment and treatment of food selectivity in natural settings. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36*(3), 383-386.

- Najdowski, A. C., Wallace, M. D., Penrod, B., Tarbox, J., Reagon, K., & Higbee, T. S. (2008). Caregiver-conducted experimental functional analyses of inappropriate mealtime behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 41*(3), 459-465.
- Özkaya, B. T. (2013). Yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğuna geçiş: DSM-5'te karşımıza çıkacak değişiklikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 5*(2), 127-139.
- Patel, M. R., Piazza, C. C., Kelly, M. L., Ochsner, C. A., & Santana, C. M. (2001). Using a fading procedure to increase fluid consumption in a child with feeding problems. *Journal of Applied Behavior Analysis, 3*(3), 357-60.
- Penrod, B., Gardella, L., & Fernand, J. (2012). An evaluation of a progressive high-probability instructional sequence combined with low-probability demand fading in the treatment of food selectivity. *Journal of Applied Behavior Analysis, 45*(3), 527-537.
- Piazza, C. C., Patel, M. R., Santana, C. M., Goh, H. L., Delia, M. D., & Lancaster, B. M. (2002). An evaluation of simultaneous and sequential presentation of preferred and nonpreferred food to treat food selectivity. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*(3), 259-270.
- Piazza, C. C., Patel, M. R., Gulotta, C. S., Sevin, B. M., & Layer, S. A. (2003). On the relative contributions of positive reinforcement and escape extinction in the treatment of food refusal. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36*(3), 309-324.
- Ritvo, E. M., & Freeman, B. J. (1978). National society for autistic children definition of the syndrome of autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 8*(2), 162-170.
- Schiff, A., Tarbox, J., Lanagan, T., & Farag, P. (2011). Establishing compliance with liquid medication administration in a child with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(2), 381-385.
- Schreck, K. A., Williams, K., & Smith, A. F. (2004). A comparison of eating behaviors between children with and without autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(4), 433-438.
- Seiverling, L., Williams, K., Sturmey, P., & Hart, S. (2012). Effects of behavioral skills training on parental treatment of children's food selectivity. *Journal of Applied Behavior Analysis, 45*(1), 197-203.
- Sharp, W. G., Odom, A., & Jaquess, D. L. (2012). Comparison of upright and flipped spoon presentations to guide treatment of food refusal. *Journal of Applied Behavior Analysis, 45*(1), 83-96.
- Valdimarsdottir, H., Halldorsdottir, L. Y., & Sigurdardottir, Z. G. (2010). Increasing the variety of foods consumed by a picky eater: Generalization of effects across caregivers and settings. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43*(1), 101-105.
- Vaz, P. C. M., Piazza, C. C., Stewart, V., Volkert, V. V., Groff, R. A., & Patel, M. R. (2012). Using a chaser to decrease packing in children with feeding disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis, 45*(1), 97-105.
- Volkert, V. M. & Vaz, P. C. M. (2010). Recent studies on feeding problems in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43*(1), 155-159.
- Volkert, V. M., Vaz, P. C. M., Piazza, C. C., Frese, J., & Barnett, L. (2011). Using a flipped spoon to decrease packing in children with feeding disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(3), 617-621.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 3, Page No: 493-508

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.323301

REVIEW

Received Date: 28.07.16

Accepted Date: 20.06.17

OnlineFirst: 22.06.17

Feeding Problems and Evidence-Based Behavioral Interventions in Children with Autism Spectrum Disorder*

Bekir Fatih Meral** 

Sakarya University

Abstract

Autism spectrum disorder (ASD) is defined as the displaying limited repetitive behaviors, interests, and activities as well as the impairments in social communication and social interaction. Recent studies have shown that feeding problems are quite prevalent among children with ASD. The purpose of the current review is to summarize the feeding problems experienced by children with ASD and what the non pharmacological behavioral interventions based on evidence-based practices are toward solving these problems. Providing a couple of tips are aimed with regard to the intervention techniques for parents of children with ASD initially, and educators, experts or caregivers in coping with feeding problems.

Keywords: Applied behavior analysis, autism spectrum disorder, evidence-based interventions, feeding problems, food selectivity, food refusal.

Recommended Citation

Meral, B. F. (2017). Feeding problems and evidence-based behavioral interventions in children with autism spectrum disorder. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(3), 493-508. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.323301

*This research was supported in part by a grant from the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK), Science Fellowships and Grant Programmes Department (BİDEB), (2219 Postdoctoral Scholarships for Turkish Citizens).

****Corresponding Author:** Assoc. Prof., E-mail: bfmerral@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4196-8670>

According to the DSM-5 (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) (APA, 2013), even though "unusual eating behaviors" or "feeding problems" are not included among the primary symptoms of autism spectrum disorders (ASDs), related problems are historically considered to be among the early diagnostic indicators of ASD (Ahearn, Castne, Nault and Green, 2001; Kanner, 1943; Ritvo and Freeman, 1978). In addition, recent studies have shown that feeding problems are quite prevalent among children with ASD (Cermak, Curtin and Bandini, 2010; Fodstad and Matson, 2008; Schreck, Williams and Smith, 2004; Volkert and Vaz, 2010). It is thought that limited attention and repetitive behaviors which are the basic diagnostic compounds of ASD are especially the source of "food selectivity" among the feeding problems (Emond, Emmett, Steer and Golding, 2010; Matson, Fodstad and Dempsey, 2009; Matson, LoVullo, Rivet and Boisjoli, 2009).

Method

Interventions based on the Applied Behavior Analysis (ABA) are one of the most primary evidence-based practices used to recover deviant, extreme situations related to ASD (Green, 1996). In this sense, ABA has been increasingly accepted by specialists and care providers as a proper intervention method (Kodak and Piazza, 2008). There is an effort within the contexts of this research to introduce ABA-based interventions for the solution of feeding problems in children with ASD. In accordance with this goal, research of evidence-based behavioral intervention without medical treatment is examined. This research has included the interventions concerning the feeding problems of children with ASD that have been published in the Journal of Applied Behavior Analysis (JABA).

Results

Food selectivity is the one of the most studied feeding problems among children with ASD such as not eating the offered food conformably, eating fast, insufficient consumption of food, keeping the food in mouth without swallowing. ABA has been the most preferred treatment/intervention model in many cases for dealing with food selectivity and other feeding problems (Matson and Fodstad, 2009; Matson, Hattier and Belva, 2012). Fourteen (14) research published in JABA journal were examined within the scope of the evidence-based practices for the treatment of feeding problems in children with ASD.

Discussion and Conclusion

There are many evidence-based behavioral interventions of which reliability has been proven for decreasing of eliminating the feeding problems. These interventions aim to expand child's food repertory or increase the amount of food intake. In other words, the aim is the extinction or decrease of the food refusal behavior that may occur behaviorally or depending on food selectivity by ensuring the consumption of higher amounts of more diverse food. In this section of the study, the primary intervention methods that can be used by specialists and parents are introduced on the basis of the examined ABA-based research studies. The followings are the general responses of the parents when children exhibit food selectivity or inappropriate behaviors during feeding: (1) presentation of preferred food and tangible object: enabling the children to consume the food they prefer more or letting the children play with a toy during the meal, (2) attention: scolding the children or convincing them to eat with a mellifluous voice, and (2) escape: letting the children stop eating when they do not want to. However, it has been observed that all these behaviors (preferred food, attention, and escape) increase the feeding problems (at a rate of 67%) (Kodak and Piazza, 2008). Escape is the most prominent of these behavioral patterns. When the child cries, hits the spoon or turns her/his head away when the food is presented, parents generally either stop presenting the food for a while or stop the eating activity altogether. Therefore, children with feeding problems start to learn that the food goes away when they cry, turn their head away or hit the spoon. When these behaviors are repeated between parents and children, the escape behavior is reinforced more (Linscheid, 2006). Escape extinction that occurs depending on food selectivity or food refusal is the first target of the evidence-based interventions concerning the feeding problems (Piazza et al., 2002; Piazza, Patel, Gulotta, Sevin and Layer, 2003). The methods used the most for escape extinction are non-removal of spoon and physical guidance (Hoch, Babbitt, Coe, Krell and Hackbert, 1994). In the non-removal of spoon method, the spoon is positioned in front of the child's mouth

until the bite is accepted, not pulled back, and thus the feeder drops the bite in child's mouth. During the physical guidance, the therapist exerts a gently pressure on child's mouth and the feeder drops the bite in child's mouth. The procedure of escape extinction which is necessary for the food acceptance and consumption is best when it is performed under the supervision of a trained therapist (Piazza et al., 2003). The study tried to summarize the intervention methods concerning the feeding problems of children with ASD and related research. In accordance with this aim, 14 research published in the JABA, in which especially the evidence-based interventions are published, were examined and information was given about the prominent interventions. When one considers the lack of ABA-based research on the subject and the diagnostic structure that is different than other disability areas of ASD in our country, it requires evidence-based interventions for dealing with the feeding problems in children with ASD. Therefore, similar practices for the treatment of the feeding problems of children with ASD can be included in the scope of future practices and research studies and to this end, similar research studies published in journals such as the Behavioral Interventions and the Behavior Modifications other than JABA can be used as the subject of future studies. Trying to satisfy this academic deficiency will also increase the quality of life for children with ASD and their parents in terms of the feeding problems.

Ekler

Ek A. Kavramlar ve Mini Sözlük

Kavramlar ve Kısaltmalar	İngilizce Karşılıklar ve Kısaltmalar
Alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi (ADAP)	Differential reinforcement of an alternative behavior (DRA)
Ayrımlı pekiştirme (AP)	Differential reinforcement (DR)
Çoklu başlama düzeyi modelleri (ÇBDM) - ortamlar, denekler ve davranışlar arası	Multiple baseline design - across settings, subjects, and behaviors (MBD)
İzler olmayan pekiştirme (İOP)	Noncontingent reinforcement (NR)
Diş eti masaj kaşığı (DEMK)	Gum massage brush/Nuk brush (NB)
Dönüşümlü uygulamalar (DU)	Multielement designs/alternating-treatment designs (MD)
Eş zamanlı sunum (ES)	Simultaneous presentation (SP)
Fiziksel yardım (FY)	Physical guidance (PG)
Fiziksel yardımla kaçmanın söndürülmesi (FYKS)	Escape extinction in the form of physical guidance (EE: PG)
Geriye dönüşlü desen (GDD) ya da ABA modeli	Reversal design (RD) or ABA model
İzleyici ya da takiben verilen gıda tekniği	Chaser procedure
Kaçmanın söndürülmesi/Kaçmayı söndürme (KS)	Escape extinction (EE)
Kaşıkla dik sunum (KDS)	Upright spoon (US)
Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)	Autism Spectrum Disorder (ASD)
Sabit/hareket ettirilemeyen çatal tekniği (SÇ)	Nonremoval of the fork (NF)
Sabit kaşıkla kaçmanın söndürülmesi (SKKS)	Escape extinction in the form of nonremoval of the spoon (EE: NRS)
Sabit/hareket ettirilemeyen kaşık tekniği (SK)	Nonremoval of the spoon (NS)
Sürekli pekiştirme (SP)	Contingent reinforcement (CR)
Tepki bedelli ayrımlı pekiştirme (TBAY)	Differential reinforcement with response cost (DRRC)
Tercih edilmeyen yiyecek (TEY)	Nonpreferred food (NPF)
Ters çevrilmiş kaşık/spatula kaşık (TÇK)	Flipped spoon (FS)
Yapılabilirliği yüksek (repertuarda olan) öğretimsel sıra (YYÖS)	High-probability (high-p) instructional sequence
Yapılabilirliği az (repertuarda olmayan) öğretimsel sıra (YAÖS)	Low probability of compliance (low-p instruction)
Yeniden sunum (YS)	Redistribution (RD)
Yönerge silikleştirme (YS)	Demand/sitimus/instructional fading (DF)
Yiyeceği yutmadan ağızda tutma (YAT) ya da sandıklama (katı ya da sıvı yiyecekleri yutmadan ağızda tutma davranışı)	Packing, food packing or packing behavior (P)
Uygulamalı Davranış Analizi (UDA)	Applied Behavior Analysis (ABA)

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

International Conference on Education and Learning
1-12 Ocak 2018, Sidney, Avustralya.

Future of Education Technology Conference
23-26 Ocak 2018, Orlando, ABD

5th International Conference on Education and Psychological Sciences (ICEPS)
27-29 Ocak 2018, Seul, Güney Kore

5th International Conference on Education and Social Sciences
5-7 Şubat İstanbul, Türkiye

Special Education Convention & Expo (CEC 2018)
7-10 Şubat 2018, Florida, ABD

Special Needs Planning Symposium.
15-17 Şubat 2018, Sonoma, ABD

National Autistic Society; Autism and Social Skills Conference
17 Şubat 2018, Leeds, İngiltere

3rd International Conference on Teaching, Education & Learning (ICTEL)
18-19 Şubat 2018, Dubai, Birleşik Arap Emirlikleri

Learning Disabilities Association Of America 55th Annual International Conference 2018
21-24 Şubat 2018, Atlanta, ABD

7. Uluslararası Cerebral Palsy ve Gelişimsel Bozukluklar Kongresi
23-25 Şubat 2018, İstanbul, Türkiye

General & Special Education Conference
7-9 Mart 2018, Seattle, ABD

Autism Today 2018
15-16 Mart 2018, Londra, İngiltere

2. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi
29-31 Mart 2018, Antalya, Türkiye

1. Uluslararası Otizme Güncel Bakış Kongresi
6-8 Nisan 2018, İstanbul, Türkiye

27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES-UEBK 2018)
18-22 Nisan 2018, Antalya, Türkiye

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

Ireland International Conference on Education
23-26 Nisan 2018, Dublin, İrlanda

X. International Congress of Educational Research,
27-30 Nisan 2018, Nevşehir, Türkiye

20th International Conference on Special Education and Child Development (ICSED 2018)
3-4 Mayıs 2018, Roma, İtalya

Vth International Eurasian Educational Research Congress
2-5 Mayıs 2018, Antalya, Türkiye

20th International Conference on Special Needs Education (ICSNE 2018)
6-7 Haziran 2018, San Francisco, ABD

International Congresses on Education (ERPA)
28 Haziran-1 Temmuz 2018, İstanbul, Türkiye

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM 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 elektronik ortamda ücretsiz olarak erişime açıktır.

Hakem Raporları:

Dergi de [araştırma](#), [derleme](#) ve [tek denekli](#) makalelere ilişkin hakem değerlendirme formları bulunmaktadır. Hakemler bu değerlendirme formları doğrultusunda *Başlık ve Öz, Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Öneriler, İngilizce/Türkçe Uzun Özet (Summary)* bölümlerinin değerlendirmekte ayrıca çalışmanın *Biçim ve Anlatım* özelliklerini inceleyerek çalışma hakkında *Genel Değerlendirme* yapmaktadırlar. Hakem değerlendirmeleri genel olarak çalışmaların; özgünlük, kullanılan yöntem, etik kurallara uygunluk, bulguların ve sonuçların tutarlı bir şekilde sunumu ve alanyazın açısından incelenmesine dayanmaktadır.

Derginin basımına ilişkin süreç aşagıda verilen işlem basamaklarına göre yürütülür:

1) Çalışmalar, Word formatında hazırlanıp <http://dergipark.gov.tr/ozelegitimdersisi> adresine ek olarak gönderilir.

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

Makale Şablonu kullanılarak hazırlanmayan, Türkçe çalışmalar için ‘**Uzun İngilizce Özet**’, İngilizce çalışmalar için ‘**Uzun Türkçe Özet**’ içermeyen çalışmalar değerlendirmeye alınmaz. Uzun Özetler **3000-4000** sözcük arasında olmalıdır. Bu doğrultuda makale önerilerinin, derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için **yazım kuralları** önceden incelenmeli ve **örnek şablon** dosyası kullanılmalıdır. Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olmayan makaleler değerlendirmeye alınmaz ve yeniden düzenleme için yazar(lar)a iade edilir.

Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olan makaleler daha sonraki aşamada intihal denetiminden geçirilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi’nde intihal denetimi iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilir. 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, tamamı bir ya da iki kaynaktan olmamak üzere %15’e kadar kabul edilecektir. %15-25 arası yazarlara geri gönderilecek ve düzeltme istenecektir. %25’in üzeri benzerlik oranı olan çalışmalar reddedilecektir.** Bu süreçte her çalışmanın yazılım aracılığıyla ortaya çıkan eşleşmeleri derinlemesine incelenerek gönderme ve atfı doğru olan eşleşmeler ayıklanır. Ayıklama sonucunda kalan eşleşmeler incelenerek hatalar tespit edilir ve Editörler Kurulu için raporlaştırılır. Editörler Kurulu her çalışmanın intihal denetim raporu ışığında çalışma hakkında nihai kararını verdikten sonra bu raporu ve kararı gerektiğinde yazar(lar) ile paylaşır. Raporla yer alan hataların yazar(lar) tarafından düzeltilmesi istenebilir veya çalışma yazarlara iade edilebilir.

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

4) Yayımlanmasına karar verilen çalışmalar gönderim tarihlerine göre Editörler Kurulu Sekreterliği’nce sıraya konur ve Editöryal Son Okuma sürecine alınır. Bu süreçte yayıma kabul edilen makaleler hakem önerileri ve yayım kuralları göz önünde bulundurularak incelenir.

5) Editöryal Son Okuma süreci tamamlanan makaleler yazarlarına gönderilerek gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Bu süreçten sonra mizanpaş aşamasına geçilir.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

6) 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.

7) Yayımlanmasına karar verilen makaleler için ücret ödenmez.

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

9) Derginin sayılandırılması, her yıl birbirine eklenerek sürdürülür.

Dergide yayımlanacak çalışmalarda aranacak temel koşullar şunlardır:

1) Dergiye gönderilen çalışmaların daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da hali hazırda incelemede olmaması gerekmektedir.

2) Derginin yazım kuralları ve [örnek şablonuna](#) uygun biçimde yazılmış olması gerekmektedir.

3) iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilen intihal denetiminde, benzerlik oranının %15'in 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 isimleri ve 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</i> (öz ve İngilizce abstract hariç), aralık sekmesinde <i>önce 6 nk</i> ve <i>sonra 0 nk</i> tanımlanmalı, metin için tek satır aralığı seçilmelidir.
Sayfa Sınırı	Hazırlanan çalışmaların uzunluğu, kaynakça kısmı dâhil olmak üzere <i>6000-8000 sözcüğü</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 bold yazılmalı ve sayfaya <i>ortalanmalıdır</i> . Çalışma daha önce sunulmuşsa, bir projeden veya tezden üretilmişse başlığın sonuna * dipnotu konularak açıklama yapılmalıdır (Bakınız ÖED Şablonu).
Yazar İsimleri	Yazar isim ve soy isimleri ilk harfleri büyük, <i>12 punto-Times New Roman</i> yazı karakterinde ve aralarına virgül konularak verilmelidir. İsim ve soy isimlerinin altına <i>10 punto-Times New Roman</i> yazı karakterinde kurumlarının isimleri verilmelidir. Yazar/lar/ın unvanları, elektronik posta adresleri ve ORCID id'leri hem "Öz" hem de "Abstract" kısmında alt bilgi olarak belirtilmelidir. Alt bilgiler <i>9 punto-Times New Roman</i> yazı karakterinde verilmeli ayrıca <i>sorumlu yazar</i> belirtilmelidir (Bakınız ÖED Şablonu).
Türkçe Öz ve İngilizce Abstract	Her makalenin başında Türkçe, İngilizce veya makale başka bir yabancı dilde yazılmışsa yazıldığı dilde öz bulunmalıdır. Öz, <i>10 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 100-150 sözcüğü</i> geçmeyecek şekilde yazılmalıdır. Özde <i>atıf</i> bulunmamalıdır. Aynı uygulamalar İngilizce uzun özet (summary) kısmının üstünde yer alan <i>İngilizce abstract</i> için de geçerlidir. <i>Araştırma makalelerinin</i> özünde veya İngilizce abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır: <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</i> çalışmalarının özünde veya İngilizce abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır: <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,

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

- Sonuç (meta-analizler için en önemli istatistiksel etki büyüklükleri ve buna aracılık eden faktörler).

Kuramsal çalışmaların özünde veya İngilizce abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- Kuramın/modelin dayandığı temeller ve kuramın/modelin işleyişinin açıklanması,
- Ampirik bulgularla ilişkilendirilerek kuramın/modelin açıkladığı durum.

Yöntemsel çalışmaların özünde veya İngilizce abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır:

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

Vaka çalışmalarının özünde veya İngilizce abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır:

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

Anahtar Sözcükler

Anahtar sözcükler *en az beş, en fazla yedi* adet olacak şekilde, sadece *küçük harflerle* aralarına virgül konularak verilmelidir. Tüm bu düzenlemeler İngilizce uzun özet (summary) kısmının üstünde yer alan İngilizce abstract içinde geçerlidir.

Ana Metin

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

Giriş

Bu kısım aşağıdaki içeriği kapsamalıdır:

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

Yöntem

Bu kısım aşağıdaki içeriği kapsamalıdır:

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

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

- Araştırma deseninin ve/veya araştırmada yürütülen işlemin tanımlandığı bir başlık,
- Evren 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

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

detaylı şekilde aktarılmalıdır. Araştırmanın ilgili tüm sonuçları, hipotezleri desteklesin ya da desteklemesin, diğer bir deyişle istatistiksel olarak anlamlı çıksın ya da çıkmayın rapor edilmelidir. Araştırmacılar beklenen şekilde çıkmayan sonuçları rapor etmekten kaçınmamalıdır, bunun yerine beklenmedik sonuçları tartışma başlığı altında tartışmalıdırlar.

Tartışma ve Sonuç

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

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

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

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

Kaynaklar

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

Kaynakçada yer alan Türkçe kaynakların kitap/makale/bildiri gibi eser isimlerinin sonuna köşeli parantez içinde eserin adının İngilizcesi yazılmalıdır.

Örneğin;

Kargın T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2006). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Opinions of teachers, parents and principals regarding inclusive practices]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.

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

İngilizce Uzun Özet (Summary)

Türkçe yazılmış makalelerin kaynakça bölümünün sonrasına İngilizce uzun özet (summary) eklenmesi gerekmektedir. İngilizce yazılmış makalelere de Türkçe uzun özet eklenmelidir. Anadili Türkçe olmayan yazarlar için Editörlüğümüze İngilizce uzun özet gönderilmelidir. Bu özet Editörler Kurulu tarafından Türkçeye çevrilecek ve makaleye eklenecektir. İngilizce uzun özet 3000-4000 kelime arasında olmalı, ayrıca "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. İngilizce uzun özetinde mümkünse ana metinde yararlanılan tüm kaynaklara atıfta bulunulmalı bu yapılamıyorsa en temel kaynaklara atıfta bulunulmalıdır.

İngilizce uzun özetinde verilen atıflarda yazarlar arasında & işareti değil *and* ibaresi kullanılmalıdır (Örnek, Yoder and Warren, 2001). İki'den fazla yazarlı olan çalışmaların parantez içindeki gösteriminde "et al.," ifadesi kullanılmalıdır (Örnek, Corn et al., 2002).

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Tablo, Şekil ve Ekler

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

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

- 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, $F(1,40) = 6.78$).

Başlık Sistemi

- Başlık Oluşturma** Her düzeydeki başlığı oluşturan sözcüklerin *ilk harfi büyük yazılmalıdır* (ve, ile, de, mi gibi ekler her zaman küçük harfle yazılır).
- Birinci Düzey Başlık** Çalışmanın başlığı ve temel başlıklar (Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç) birinci düzey başlık olarak kabul edilmektedir.

Birinci Düzey Başlıklar Ortalı, Bold ve İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır

- İkinci Düzey Başlık** **Sola Dayalı, Bold, İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır**
- Üçüncü Düzey Başlık** **Sola yasl, ilk satır girintili, bold, ilk harfler küçük yazılmalı ve nokta ile bitmelidir.** Metin aynı satırda devam etmeli, alt satıra geçilmemelidir. Bu başlığı takip eden ilk paragraf başlıkla aynı satırda yer almalıdır.
- Dördüncü Düzey Başlık** **Sola yasl, ilk satır girintili, bold, italik, ilk harfler küçük yazılmalı ve nokta ile bitmelidir.** Metin aynı satırda devam etmeli, alt satıra geçilmemelidir. Bu başlığı takip eden ilk paragraf başlıkla aynı satırda yer almalıdır.
- Beşinci Düzey Başlık** **Sola yasl, ilk satır girintili, italik, ilk harfler küçük yazılmalı ve nokta ile bitmelidir.** Metin aynı satırda devam etmeli, alt satıra geçilmemelidir. Bu başlığı takip eden ilk paragraf başlıkla aynı satırda yer almalıdır. Beş düzeyden daha fazla başlık oluşturulması önerilmemektedir.
- Tablo ve Şekil Başlıkları** Tablo numaraları (Örneğin, Tablo 1, Tablo 2 gibi) *sola dayalı* ve *ilk harf büyük* yazılırken, tablo başlıkları tablo numaralarının altında (aralık sekmesinin önce ve sonra alanına 3nk aralık) *sola dayalı, italik* ve *ilk harfler büyük* olarak yazılmalıdır. Şekil numaraları (Örneğin, Şekil 1., Şekil 2. gibi) *sola dayalı, ilk harf büyük* ve *italik* olarak yazılırken, şekil başlıkları şekil numaralarından hemen sonra ilk harfler büyük olarak yazılmalı ve nokta ile bitmelidir ([Bakınız ÖED Şablonu](#)).
- Diğer** Öz, Abstract, Kaynaklar ve Ekler başlıktan ziyade bir etiket olarak kabul edilmeli ve her biri ayrı sayfada ortalı, ilk harfi büyük ve bold yapılmadan verilmelidir ([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 *ve* ibaresi kullanılmalıdır
Örnek,
Saraç ve Çolak'ın (2012) çalışması ... (Kesme işaretini parantezli ifadeye koymayınız)

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

	(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; Sağıroğlu, 2006; Sucuoğlu, 2001)
Aktarılan Kaynak	<i>Metin içinde</i> Seidenberg's study (1993) (as cited in Coltheart, 1996) ... Bacanlı'nın (1992) (akt., Yüksel, 1996) çalışmasında ... <i>Kaynakça gösterimi</i> 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 <i>atıf sırası</i> 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 <i>yıllarına</i> 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 Atf Biçimleri				
Atf Türü	Metin İçinde İlk Atf	Metin İçi Diğer Atflar	Parantez İçi İlk Atf	Parantez İçi Diğer Atflar
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 Çolakkadioğlu (2004) Wetherby, Cain, Yonclas ve Walker (1998)	Uğuz ve diğerleri (2004) Wetherby ve diğerleri (1998)	(Uğuz, Toros, Yazgan İnanç ve Çolakkadioğlu, 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 <i>italik</i> 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.
Paragraf Yapısı	Metinde yer alan tüm paragraflar en az üç cümle içermelidir.
Doğrudan Alıntılar	Yapılacak alıntı 40 sözcükten az olduğu durumlarda tırnak içerisinde gösterilmeli ve mutlaka sayfa numarası verilmelidir. Örneğin, örgüt kültürü kavramı “bir kurum içerisinde yaptığımız her türlü şey” olarak tanımlanmaktadır (Demir, 1997, s. 117). 40 sözcük ve daha uzun alıntılar, paragraf soldan satır başı hizasından bloklayıp 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 <i>bir boşluk</i> bırakılmalıdır. Sadece kısaltmalarda kullanılan noktalar bu kurala dahil değildir (v.b., v.s., i.e., e.g.)
Rakamların Kullanımı	Metin içinde geçen sayı 10’dan küçük ise harflerle (dokuz, sekiz gibi) yazılmalıdır. İstisna olan durumlar aşağıda açıklanmıştır ➤ Eğer bir cümlenin başlangıcında değilse, 10’dan büyük sayılar harflerle değil, rakamlarla yazılmalıdır (Örneğin; Araştırmaya 350 üniversite öğrencisi gibi) ➤ Makalenin özet kısmında 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, yüzdelikler ve çeyrekliklerle ilgili sayılar veriliyorsa 10’dan küçük de olsa rakamla yazılmalıdır (Örneğin; 3 katından fazla gibi, örneklemin %5’i gibi, örnekleme 1. yüzdelikte ... gibi). ➤ Tarih, yaş, evren ve örnekleme ilgili sayılar, deneklerle ilgili sayılar, ölçek puanları ve ölçek puanlamasında kullanılan birimler, parasal değerler rakamlarla yazılmalıdır (Örn. 3 yıl içerisinde, 2 yaşında, 9 kişilik deney grubu 7 aralıklı bir ölçekte 4 ile değerlendirilmiştir, her bir deneğe 20 TL ödenmiştir gibi). Bu durum için tek istisna yaklaşık değerlerin verilmesidir (Örneğin; yaklaşık üç yıl içerisinde gibi). ➤ Tablolar, şekiller ve grafik adlarında 10’dan küçük de olsa sayılar rakamla yazılmalıdır. ➤ Küsuralı sayılarda tam sayı ile küsuratı arasına nokta konulmalıdır (Örneğin; 1.235). Eğer bir istatistik rapor ediliyorsa ve rapor edilen katsayı istatistiksel anlamlılık testi, korelasyon katsayısı gibi 1’den büyük bir değer alamıyorsa, 1’den küçük olan değer başına “0” konmadan yazılmalıdır (Örneğin; .05). F testi, t testi gibi testlerde olduğu gibi, rapor edilen katsayı 1’den büyük bir değer alabiliyorsa, 1’den küçük olduğu durumlarda başına “0” konulmalı, küsurat nokta ile ayrılmalıdır (Örneğin; $F(1.136) = 0.76$) ➤ Küsuralı sayılarda, özel bir durum olmadıkça küsuratlı 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 “ $p < .10$, $p < .05$, $p < .01$ ”

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

şeklinde de kullanılabilir. Ancak p değerleri rapor edilirken, değer .001'den küçük ise " $p < .001$ " 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 Öğeleri

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

Altıdan 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.

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York: Preager.

Kitap

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	<p>Türkçe Eser İçerisinde Bölüm Acan, F. (1996). Türkiye’de kadın akademisyenler: Tarihsel evrim ve bugünkü durum. H. Coşkun (Ed.), <i>Akademik yaşamda kadın</i> içinde (ss. 75-87). Ankara: Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayını.</p> <p>İngilizce Eser İçerisinde Bölüm 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	<p>Ticari Veri Tabanından Alınmış Yüksek Lisans Tezi 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> <p>Kurumsal Veri Tabanından Alınmış Doktora Tezi 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> <p>Web’den Alınmış Doktora ve Yüksek Lisans Tezi 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> <p>Üniversitelerden Alman Tezler Erhan, G. (2005). <i>Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin umutsuzluk, karamsarlık, sosyal destek algılarının ve gelecek planlarının incelenmesi</i> (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi 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 Bilimleri Bölümü İstanbul.</p> <p>Türkçe Tezler Akalin, S. (2007). <i>İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi</i> (Yayınlanmamış yüksek lisans 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

Kındap, 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.

Resmi Bir

Belge

**Kurum
Tarafından
Yayınlanmış
Belgeler**

Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. <http://www.meb.gov.tr/orn.pdf> adresinden elde edilmiştir.

Kanun, Yönetmelik, Tüzük

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (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

Hakemler Kurulu'na Teşekkür

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisindeki 2017 yılı cilt 18 sayı 3'deki makalelerin değerlendirme sürecine zaman ayırarak değerli katkılarını sunan tüm meslektaşlarımıza teşekkür ederiz.

Prof. Dr. İ.Funda ACARLAR
Yrd. Doç. Dr. Selma AKALIN
Doç. Dr. Gözde AKOĞLU
Arş. Gör. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET
Yrd. Doç. Dr. Hatice BAYRAKLI
Doç. Dr. Şerife Dilek BELET
Doç. Dr. İlknur ÇİFTÇİ TEKİNARSLAN
Doç. Dr. Cevriye ERGÜL
Doç. Dr. Gülhan EROĞLU SAMUR
Prof. Dr. Ümit GİRGİN
Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU
Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR
Doç. Dr. Cihat Kağan GÜRKAN
Yrd. Doç. Dr. Necla IŞIKDOĞAN UĞURLU
Doç. Dr. Pelin KARASU
Yrd. Doç. Dr. Nilay KAYHAN
Doç. Dr. Onur KURT
Doç. Dr. Burcu Ülke KÜRKÇÜOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Seray OLÇAY GÜL
Yrd. Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan ÖZDEMİR
Prof. Dr. Arzu ÖZEN
Yrd. Doç. Dr. Asiye PARLAK RAKAP
Yrd. Doç. Dr. Pelin PİŞTAV AKMEŞE
Yrd. Doç. Dr. Ömür SADIĞOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Pınar ŞAFAK
Yrd. Doç. Dr. Hakan TEKEDERE
Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN
Yrd. Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ
Prof. Dr. Sezgin VURAN
Yrd. Doç. Dr. Binnur YILDIRIM HACİBRAHİMOĞLU
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ