



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Cilt : 17
Sayı : 3
Yıl : 2016

Ankara
2016

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2016

Cilt: 17

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

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

Teknik Koordinasyon Sorumluları

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

Akademik Danışmanlar Kurulu (Soyadına Göre Alfabetik Sırada)

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

Sürdürüm ve İletişim

Tel: 0 (312) 363 33 50 / Dahili: 3008-2043 Fax: 0 (312) 363 61 45

E-posta: ozelegitimdergisi@gmail.com

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

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makaleleri

- Burcu KILIÇ TÜLÜ*
Cevriye ERGÜL Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Duyguları Tanıma Becerileri..... 207
- Çığıl AYKUT*
Necdet KARASU
Gamze KAPLAN Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalıklarının Tespiti 231
- Engin YILMAZ*
E. Sema BATU Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri..... 247
- Sedef TÜMEĞ*
Elif SAZAK PINAR Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Madeni Paraların Öğretiminde Zihin Yetersizliği Olan Bir Akran Tarafından Sunulan Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yönteminin Etkililiği..... 269
- Deniz TEKİN ERSAN*
Mine KİZİR Williams Sendromu Olan Bireylerin Ailelerinin Deneyimlerinin ve Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi..... 299
- Zeynep BAHAP KUDRET*
Berrin BAYDIK Başarılı ve Başarısız Dördüncü Sınıf Okuyucularının Okuduğunu Anlama ve Özetleme Becerileri 317

Derleme Makaleleri

- Bora GÖRGÜN-*
Macid Ayhan MELEKOĞLU Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Bireylerin Fiziksel Aktivitelerine İlişkin Yapılan Çalışmaların Gözden Geçirilmesi 347
- Gökhan TÖRET*
E. Rüya ÖZMEN Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Karşılıklı Taklit Eğitimi 377

Kongre ve Sempozyum Duyuruları

Özel Eğitim Dergisi Yazım Kuralları

Hakemler Kuruluna Teşekkür

İsteme Adresi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
06590 Cebeci - ANKARA

Tel: 0 (312) 363 33 50/3008-2043 **Faks:** 0 (312) 363 61 45

CONTENTS

Research Articles

- Burcu KILIÇ TL*
Cevriye ERGÜL Recognition of Emotions in Children with Learning Disabilities 207
- iğil AYKUT*
Necdet KARASU
Gamze KAPLAN Determining Metacognitive Awareness of Special Education Teacher Candidates 231
- Engin YILMAZ*
E. Sema BATU Opinions of Primary School Teachers about Individualized Education Programme,
Legal Regulation and Inclusion Implementation 247
- Sedef TMEĞ*
Elif SAZAK PINAR The Effectiveness of Simultaneous Prompting Teaching Procedure on Teaching
Coins to Students with Intellectual Disabilities by a Peer with Intellectual
Disabilities..... 269
- Deniz TEKİN ERSAN*
Mine KİZİR Determining Experiences and Difficulties of Parents Who Have Children with
Williams Syndrome 299
- Zeynep BAHAP KUDRET*
Berrin BAYDIK Reading Comprehension and Summarizing Skills of Successful and Unsuccessful
Fourth Grade Readers..... 317

Derleme Makaleleri

- Bora GÖRGÜN-*
Macid Ayhan MELEKOĞLU Review of Studies on Physical Activities of Individuals with Autism Spectrum
Disorders (ASD)..... 347
- Gökhan TRET*
E. Rya ZMEN Reciprocal Imitation Training for Children with Autism Spectrum Disorders 377

Announcement for Conferences and Symposium

Notes for Contributors

Thanks to Editorial Board

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

Phone: 0 (312) 363 33 50/3008-2043 **Fax:** 0 (312) 363 61 45

Editörden...

Sevgili Okurlarımız,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi'nin 2016 Aralık 17. cilt 3. sayısında tekrar karşınızda olmamızın heyecanını yaşıyorum. Her sayımızda olduğu gibi bu sayımızda da emeği geçen yazarlarımıza, hakemlerimize, okurlarımıza ve Akademik Danışma Kurulu'muza teşekkür ediyorum. Öncelikle bu sayımızdaki heyecan verici gelişmeleri ve/veya değişiklikleri sizlerle paylaşmak istiyorum. İlk olarak, dergimizi bu sayıdan itibaren **Ulakbim Dergi Sistemi (UDS)** (<http://dergipark.gov.tr/ozelegitimdergisi>) üzerinden yayımlamaya başlıyoruz. Bu nedenle bu tarihten itibaren artık Ankara Üniversitesi'nin Açık Dergi Sistemi (ADS) ve Ulakbim üzerinden makale kabulü gerçekleştiremeyeceğimizi belirtmek istiyorum. Ancak daha öncede kullanılan bu iki sistemde hakemlik süreci devam eden makalelere ilişkin çalışmalar, hakemlik süreçleri tamamlanmaya kadar aynı sistemler üzerinden sürdürülecektir. Bu sayıdan itibaren dergimize göndereceğiniz çalışmalarınızı UDS üzerinden yükleyebileceksiniz. Yine UDS üzerinden dergimizin yeni **Yayın ve Yazım Kuralları** ile **Örnek Şablonuna** da ulaşabileceksiniz. Ayrıca dergimizin hakem değerlendirme formlarının **araştırma**, **derleme** ve **tek denekli** çalışmalar için yenilendiğini ve yeni başvurularda **Telif Hakkı Devir Formu** doldurulması gerektiğini de sizlere bildirmek istiyorum. İkinci olarak, bu sayımızdan itibaren değerlendirme süreçlerini tamamlayan ve editöryal okuması bitirilerek mizanpajı yapılan çalışmalar Digital Object Identifier (DOI) numarası verilerek **erken görünüm (online-first)** olarak **Erken Görünüm** sayfasında yayınlanmaya başlamıştır. Böylece süreci tamamlanan çalışmaların derginin yayım tarihi beklenmeksizin yayınlanmasıyla, yazarlarımızın hak kayıplarının önüne geçebileceğiz. Son olarak, bu sayımızda yer alan çalışmaların kısa özetlerini dikkatinize sunmak istiyorum.

Bu sayımızda yer alan ilk araştırma **Burcu KILIÇ TULU** ve **Cevriye ERGÜL** tarafından yürütülen "**Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Duyguları Tanıma Becerileri**" adlı çalışmadır. Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren çocukların duyguları tanıma becerileri ve isimlendirme süreleri karşılaştırılmıştır. Çalışma grubunu 3.-5. sınıfa devam eden 60 öğrenme güçlüğü olan ve 60 normal gelişim gösteren çocuk oluşturmuştur. Değerlendirmeler "Sözel Olmayan İpuçlarını Algılama Becerilerini (SOİAB) Değerlendirme Aracı" kullanılarak yapılmıştır. Çocuklardan, değerlendirme aracında yer alan 6 duyguyu (mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, şaşkınlık ve tikslenme) isimlendirmeleri istenmiştir. Analizler sonucunda, öğrenme güçlüğü olan çocukların duyguları tanımada normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans gösterdikleri ve duyguları daha yavaş isimlendirdikleri; mutluluğun tüm çocuklar tarafından en doğru yanıtlanan duygu olduğu; korkunun ise en sık şaşkınlıkla karıştırıldığı bulunmuştur.

"**Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Üstbilgi Farkındalıklarının Tespiti**" adlı ikinci araştırma **Çiğil AYKUT**, **Necdet KARASU** ve **Gamze KAPLAN** tarafından yürütülen bir çalışmadır. Araştırmacılar bu çalışmada özel eğitim bölümlerinde eğitim almakta olan öğretmen adaylarının üstbilgi farkındalıklarının tespitinin yanı sıra üstbilgi farkındalık ile akademik başarı arasındaki ilişki ve diğer değişkenlere göre gruplar arası farklılıkların tespitini hedeflemişlerdir. Çalışmanın sonucunda özel eğitim bölümü öğrencilerinin akademik not ortalamaları ile üstbilgi farkındalıkları arasında ters yönde bir ilişki tespit edilmiş ve bunun incelenmesi gerektiği öne sürülmüştür. Çalışmada ayrıca sınıf düzeyleri, not ortalaması ve mezun olunan lise bakımından gruplar arasında farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Engin YILMAZ ve **Emine Sema BATU** tarafından yürütülen üçüncü araştırma "**Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri**" adını taşımaktadır. Sınıf öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ve rehberlik branşlarından öğretmenlerin katıldığı çalışmanın verileri 17 öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar daha çok; sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrencilere göre düzenlenmemesi, eğitsel değerlendirme, tanılama ve yerleştirmede problemlerin olması, süreç içerisindeki kişilerin yeterince bilgilendirilmemesi, velilerin çocuklarının özel durumlarını kabul etmemeleri, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemeleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Çalışmada ayrıca, BEP ile ilgili genel olarak bilgi sahibi olunduğu, BEP geliştirme sürecinde sorumlulukların yerine getirildiği, rehberlik servisi ve okul idaresinden gerekli desteğin özel gereksinimli bireylere sağlandığı sonucu elde edilmiştir.

Bu sayıda yer alan dördüncü araştırma **Sedef TÜMEĞ** ve **Elif SAZAK PINAR** tarafından yürütülen "**Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Madeni Paraların Öğretiminde Zihin Yetersizliği Olan Bir Akran Tarafından Sunulan Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yönteminin Etkililiği**" adlı çalışmadır. Araştırmada tekdenekli araştırma yöntemlerinden, yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya yaşları 12 ile 13 arasında değişen ve zihin yetersizliği olan üç öğrenen akran ile 16 yaşında zihin yetersizliği olan bir öğretmen akran katılmıştır. Araştırmanın sonucunda; hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğretmen akranın zihin yetersizliği olan öğrenen akranlara madeni paraları öğretirken eşzamanlı ipucuyla öğretim

yöntemini güvenilir bir şekilde uyguladığı, madeni paraları öğretmede eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olduğu, öğrenen akranların kazandıkları becerilerin kalıcılığını öğretim sona erdikten beş, yedi ve 10 gün sonra koruyabildikleri ve öğrencilerin madeni paraları gösterme veya söyleme becerisini farklı kişilere genelleyebildikleri bulunmuştur.

“Williams Sendromu Olan Bireylerin Ailelerinin Deneyimlerinin ve Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi” adlı beşinci araştırma, Deniz *TEKİN ERSAN* ve Mine *KIZIR* tarafından yürütülen bir nitel çalışmadır. Araştırmaya beş Williams Sendromu olan bireyin ailesi katılmıştır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak telefon aracılığı ile toplanmıştır. Veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; katılımcıların tümünün Williams Sendromu olan bir çocuğa sahip olmayı zor bir deneyim olarak değerlendirdikleri, çocuklarının geleceğine yönelik kaygı taşıdıkları, ailelerin özellikle çocuklarının davranış problemlerine dair güçlük yaşadıkları, ayrıca eğitim ve sağlık alanında uzmanların konu hakkındaki bilgilerinin yetersizliği, sahip oldukları olumsuz tutumlar ve aynı zamanda verilen hizmetlerin yetersizliği ile ilgili görüşler öne sürdükleri bulunmuştur.

Zeynep BAHAP KUDRET ve *Berrin BAYDIK* tarafından yürütülen altıncı araştırma *“Başarılı ve Başarısız Dördüncü Sınıf Okuyucularının Okuduğunu Anlama ve Özetleme Becerileri”* adını taşımaktadır. Çalışmaya 122 başarılı ve 122 başarısız okuyucu olmak üzere, toplam 244 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin yazılı özetlerindeki biçimbirimbilgisi/sözdizimi [Ortalama Sözce Uzunlukları (OSU)] ve sözcük dağarcıkları da [Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS)] karşılaştırılmıştır. Ayrıca, okuduğunu anlama puanları, özetleme puanları, OSU ve FSÖZS arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, zayıf okuyucuların tüm soru türlerini yanıtlamada akranlarından daha başarısız olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte, her iki gruptaki öğrencilerin de en çok ana düşünceyi bulma ile kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak çıkarım yapma sorularında güçlük çektikleri belirlenmiştir. Zayıf okuyucuların özetlemenin tüm alt becerilerinde, ayrıca OSU ve FSÖZS ölçümlerinde akranlarından daha fazla güçlüğe sahip oldukları görülmüştür. Özetleme, biçimbirimbilgisi/sözdizimi (OSU) ve sözcük dağarcığı (FSÖZS) değişkenlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelenmiş ve biçimbirimbilgisi/sözdiziminin okuduğunu anlamayı en iyi yordayan değişken olduğu bulunmuştur.

Dergimizin bu sayısında yer alan ilk derleme çalışma *Bora GÖRGÜN* ve *Macid Ayhan MELEKOĞLU*'nun *“Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Bireylerin Fiziksel Aktivitelerine İlişkin Yapılan Çalışmaların Gözden Geçirilmesi”* adlı çalışmasıdır. Araştırmada Türkiye’de ve dünyada otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin fiziksel aktivitelerine ilişkin 2004-2014 yılları arasında yapılan tez ve makale çalışmalarının gözden geçirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla farklı veri tabanları taranmış ve konuyla ilgili 16 tez ve hakemli dergilerde yayınlanan 33 makaleye ulaşılmış ve bu çalışmalar dört kategoride incelenmiştir. “OSB olan bireylerin fiziksel aktivitelerini karşılaştırma” kategorisinde altı, “fiziksel aktivite programının OSB olan bireyler üzerine etkisi” kategorisinde 26, “fiziksel aktiviteye yönelik ailelerin ve öğretmenlerin görüşleri” kategorisinde altı ve “fiziksel aktivite programlarının niteliklerini belirleme ve artırmaya yönelik çalışmalar” kategorisinde 11 çalışma yer almıştır. Sonuçlar fiziksel aktivitenin OSB olan bireylerin gelişimlerine olumlu katkı sağladığını, ülkemizde yapılan çalışmaların fiziksel aktivitenin etkisi üzerine yoğunlaştığını ve fiziksel aktivite programlarının niteliği, farklı yetersizlik gruplarındaki bireylerle fiziksel aktivite düzeylerinin karşılaştırılması gibi farklı alanlarda çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermiştir.

Gökhan TÖRET ve *E. Rüya ÖZMEN* tarafından kaleme alınan dergimizdeki son derleme çalışması ise *“Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Karşılıklı Taklit Eğitimi”* adını taşımaktadır. Bu çalışmada, son yıllarda ilgili araştırmalar çerçevesinde Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklara taklit becerileri eğitiminde etkili olduğu bildirilen Karşılıklı Taklit Eğitimi’nin (Reciprocal Imitation Training; Ingersoll, 2008) incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, ilk olarak Karşılıklı Taklit Eğitimi’ne (KTE) ilişkin kuramsal çerçeveye yer verilmiş; ikinci olarak, KTE teknikleri ve uygulama adımları tanıtılmıştır. Üçüncü olarak, OSB olan çocukların taklit becerileri edinim veya kendiliğinden kullanım düzeyleri üzerinde KTE’nin etkililiğini inceleyen ilgili araştırma bulguları sunulmuş ve alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Dördüncü ve son olarak, alanyazın doğrultusunda, Türkiye’de OSB olan çocuklara taklit becerileri öğretimine yönelik araştırma ve uygulama önerilerinde bulunulmuştur.

Dergimizin hem zamanında çıkması hem de yeni sisteme geçişi için yoğun çaba harcayan Editörler Kurulu’nda yer alan çalışma arkadaşlarım Editör Yardımcıları *Yard. Doç. Dr. Bahar KEÇELİ KAYISILI*, *Öğr. Gör. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ*, *Araş. Gör. Dr. Şeyda DEMİR*, *Araş. Gör. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET* ile Teknik Koordinasyon Sorumluları *Araş. Gör. Gamze ALAK* ve *Araş. Gör. Hatice AKÇAKAYA*’ya sizlerin huzurunda çok teşekkür ediyorum. Sonsuz enerjileri ve sabırları ile en zor zamanlarda bile çalışmalarımıza keyif ve heyecan katıyorlar.

Siz okurlarımıza, yazarlarımıza ve hakemlerimize katkılarınız için bir kez daha teşekkür ediyorum ve bu geçiş sürecinde karşılaşılabileceğimiz küçük sorunlar için anlayış göstermenizi rica ederek saygılarımı sunuyorum...

Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2016, Cilt: 17, Sayı: 3, Sayfa No: 207-229

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.266131

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 12.02.16

Kabul Tarihi: 03.10.16

Erken Görünüm: 15.11.2016

Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Duyguları Tanıma Becerileri*

Burcu Kılıç-Tülü**

Ankara Üniversitesi

Cevriye Ergül***

Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren çocukların (yüz ifadeleri, hareket/duruş, ses tonları ve sosyal hikayelerle aktarılan) duyguları tanıma becerileri ve isimlendirme süreleri karşılaştırılmıştır. Çalışma grubunu üçüncü, dördüncü, beşinci sınıfa devam eden 60 öğrenme güçlüğü olan ve 60 normal gelişim gösteren toplam 120 çocuk oluşturmuştur. Değerlendirmeler “Sözel Olmayan İpuçlarını Algılama Becerilerini (SOİAB) Değerlendirme Aracı” kullanılarak yapılmıştır. Çocuklardan, değerlendirme aracında yer alan 6 duyguyu (mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, şaşkınlık ve tikslenme) isimlendirmeleri istenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğrenme güçlüğü olan çocukların duyguları tanımada normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans gösterdikleri ve duyguları daha yavaş isimlendirdikleri belirlenmiştir. Mutluluk, yüz ifadeleri ve sosyal hikayeler alanlarında tüm çocuklar tarafından en doğru yanıtlanan duygu olmuştur. Korku duygusu yüz ifadeleri alanında en sık şaşkınlıkla karıştırılmıştır. Çocuklar korku duygusunu en kolay hareket/duruş alanında tanıırken; kızgınlığı en kolay ses tonları alanında tanımışlardır. Elde edilen sonuçlar alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Duyguları tanıma becerileri, öğrenme güçlüğü, sosyal beceriler, sözel olmayan iletişim,

Önerilen Atıf Şekli

Kılıç-Tülü, B., & Ergül, C. (2016). Öğrenme güçlüğü olan çocukların duyguları tanıma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 207-229.

*Bu çalışma Doç. Dr. Cevriye Ergül danışmanlığında Burcu Kılıç-Tülü tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

***Sorumlu Yazar:* Uzman, Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara, E-posta: tulu@ankara.edu.tr

***Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: cevriyeergul@gmail.com

Öğrenme güçlüğü (ÖG) olan çocuklar özel gereksinimli çocuklar içerisinde en büyük grubu oluşturmaktadır (Flanagan, Ortiz ve Alfonso, 2011; Lerner, 2001). Öğrenmede yaşadıkları güçlükler en yaygın olarak, yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır (The Individuals with Disabilities Education Act, 2004). ÖG olan çocukların var olan performansları ve akademik başarıları arasında belirgin bir fark vardır ve bu fark en çok okuma, yazma, okuduğunu anlama, matematik gibi alanlarda kendini göstermektedir. Çocukların bu akademik alanlardaki güçlüklerinin yanı sıra sosyal becerilerde de önemli güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir (Bryan, 1977; Meadan ve Halle, 2004; Nabuzokave Smith, 1999; Reiff ve Gerber, 1990). Bu çocukların normal gelişim gösteren (NGG) akranlarına göre daha düşük sosyal becerilere sahip oldukları (Wight ve Chapparo, 2008), daha fazla problem davranış sergiledikleri (Nabuzokave Smith, 1999) ve var olan sosyal durumları yorumlamada daha çok zorlandıkları (Meadan ve Halle, 2004) bildirilmektedir. Ek olarak, diğer kişilerin niyetlerini doğru bir şekilde tanımlayamadıkları, iletişimde gelişen sözel olmayan ipuçlarını yorumlayamadıkları ve bu nedenle etkileşim girişimlerini düşmanca algılayıp uygun iletişim davranışlarını seçemedikleri ifade edilmektedir (Nabuzoka ve Smith, 1999; Nowicki ve Duke, 1992; Weiss, 1984). ÖG olan çocukların sosyal kabulü sağlayacak davranışlar hakkında bilgi düzeylerinin ise yetersiz olduğu (Carlson, 1987) ve bu yetersizliğin akranları ve diğerleri tarafından reddedilmelerine yol açtığı belirtilmektedir (Vaughn, Elbaum ve Schumm, 1996). Ek olarak, ÖG olan çocukların diğerlerinin ve kendisinin niyet, inanç, istek, duygu, bilgi ve davranışlarını anlayabilme olarak tanımlanan zihin kuramı (Flavell, 2004) becerilerinin, NGG akranlarına göre daha yetersiz olduğu da bildirilmektedir (Özen, 2011). Nitekim çocukların sosyal yeterlilikleri ile zihin kuramı yeterlilikleri ve akran kabulü arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Özen, 2011; Razza ve Blair, 2009). Akranları tarafından reddedilen çocukların ise sosyal fırsatlardan yararlanamadıkları, farklı bakış açılarını ve diğerlerinin duygularını anlamakta akranlarından geri kaldıkları belirtilmektedir (Walker, 2005).

ÖG olan çocukların sosyal beceri yetersizliklerinin en belirgin özelliğinin, diğerlerinin duygularını anlamada ve duygu durumlarına ilişkin sözel olmayan ipuçlarını yorumlamada yaşadıkları problemler olduğu alanyazında bildirilen bulgular arasında yer almaktadır (Dimitrovsky, Spector, Levy-Shif ve Vakil, 1998; Petti, Voelker, Share ve Hayman-Abello, 2003). ÖG olan çocuklar yüz ifadeleri, vücut hareketleri ve ses tonu ile aktarılan duygu durumlarına ilişkin sözel olmayan ipuçlarını yorumlamakta NGG akranlarından daha fazla zorlanmakta (Bryan, 1977; Petti ve diğ., 2003; Sprouse, Hall, Webster ve Bolen; 1998); sosyal hikayeler içerisindeki duygu durumlarını açıklarken sözel olmayan ipuçlarından daha az yararlanmaktadırlar (Bauminger, Edelsztein ve Morash, 2005). Bu çocukların yüz ifadeleri, hareket/duruş ve ses tonları alanlarındaki performansları incelendiğinde, yüz ifadeleri alanında duyguları tanıma becerilerinin diğer alanlara göre daha erken dönemde geliştiği görülmektedir (Kılıç-Tülü ve Ergül, 2015). Buna karşın, ses tonları ile aktarılan duyguları tanıma becerilerinde hem ÖG olan çocukların hem de NGG akranlarının diğer alanlara göre daha çok zorlandıkları ve ÖG olan çocukların bu alandaki becerilerinin akranlarına göre daha geç bir dönemde geliştiği ifade edilmektedir (Bryan, 1977; Most ve Greenbank, 2000; Kılıç-Tülü ve Ergül, 2015). ÖG olan çocukların işitsel girdiyi işleme yetersizliklerinin ve işitsel girdinin işlevine ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olmasının, onların ses tonları ile aktarılan duyguları anlamaya ilişkin problemler yaşamalarına yol açtığı ifade edilmektedir (Most ve Greenbank, 2000).

Çocuklar doğduktan üç ay sonra sadece annelerinin yüz ifadesindeki duyguları anlarken, üç/dört yaşına geldiklerinde aile üyeleri dışındaki pek çok kişinin mutluluk, üzüntü, korku, kızgınlık, şaşkınlık ve heyecan duygularını anlamaya başlamaktadırlar (Denham, Zoller ve Couchoud, 1994; Shaffer, 1996). Çocukların yüz ifadelerindeki duyguları tanıma becerilerine ilişkin çalışmalarda ilk olarak mutluluk duygusunu, daha sonra üzüntü ve kızgınlık duygularını, son olarak da korku ve şaşkınlık duygularını tanımaya başladıkları ifade edilmektedir (Gross ve Ballif, 1991). Suçluluk, yalnızlık, gurur, utanç gibi karışık duyguları anlama becerileri ve aynı anda birden çok duygunun hissedilebileceği bilgisi ise çocuklarda yedi ile dokuz yaş arasında gelişmektedir (Hetherington ve Parke, 1993). Duyguları anlama becerilerindeki bu gelişim neticesinde, çocuklar hangi duygunun sonucunda, hangi yüz ifadelerinin, hareketlerin ya da sosyal durumların oluşabileceğini tahmin

edebilmekte ve kendi davranışlarını diğerlerinin duygularına göre düzenleyebilmektedirler (Friend ve Davis, 1993). Ancak, ÖG olan çocuklar akran etkileşimleri ile gelişen bu becerileri, akranları tarafından daha sık reddedilmeleri ve sosyal beceri geliştirme fırsatlarını daha az elde etmeleri nedeniyle daha geç bir dönemde kazanmaktadırlar (Kılıç-Tülü ve Ergül, 2015).

ÖG olan çocukların yüz ifadelerindeki duyguları tanıma becerilerine ilişkin çalışmalarda mutluluk, üzüntü ve kızgınlık duygularını, şaşkınlık, tikslenme ve korku duygularından daha kolay tanımlayabildikleri ifade edilmektedir (Bauminger ve diğ., 2005; Holder ve Kirkpatrick, 1991). Holder ve Kirkpatrick (1991), çalışmalarında mutluluğun çocuklar tarafından en kolay tanınan, korkunun ise en zor tanınan duygu olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde Dimitrovsky ve diğerlerinin (1998) araştırmasında da en çok doğru yanıt alan duygu mutluluk olurken, en az doğru yanıt alan duygular sırasıyla tikslenme, korku, üzüntü, şaşkınlık ve öfke duyguları olmuştur. İki çalışmada da ÖG olan çocuklar mutluluk ve tikslenme duyguları hariç tüm duygulara NGG çocuklardan daha sık yanlış yanıtlar vermişlerdir. Ek olarak, çocukların mutluluk gibi olumlu duyguları, korku ve kızgınlık gibi olumsuz duygulardan daha iyi anlayabildikleri görülmektedir (Bauminger ve diğ., 2005; Hetherington ve Parke, 1993; Holder ve Kirkpatrick, 1991). Bu durumun çocukların hikayelerde ve resimlerde mutluluğu ifade eden öğelerle daha sık karşılaşmaları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Buna paralel olarak çocukların yüz ifadeleri ve sosyal hikayelerdeki duyguları isimlendirme sürelerinin incelendiği çalışmalarda, en hızlı isimlendirilen duygunun mutluluk, en yavaş isimlendirilen duygunun ise korku olduğu belirtilmektedir (Bauminger ve diğ., 2005; Holder ve Kirkpatrick, 1991). Bu çalışmalarda mutluluk dışındaki tüm duyguları isimlendirirken ÖG olan çocukların akranlarından daha fazla zaman harcadıkları ifade edilmektedir (Holder ve Kirkpatrick, 1991; Whiting ve Robinson, 2002). Genel olarak alanyazına bakıldığında çocukların yüz ifadelerindeki duyguları tanıma becerilerinde çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. ÖG olan çocukların hareket/duruşlar ve ses tonlarındaki sözel olmayan ipuçlarını algılamadaki yetersizliklerine ilişkin çalışmalar olsa da bu alanlardaki duyguları hangi düzeyde tanıdıklarını inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. ÖG olan çocukların duyguları tanıma yetersizliklerinin nedenlerine yönelik yapılan açıklamalarda ise genel olarak bilgi işleme süreçleri, nörolojik bozukluklar, görsel ve işitsel algı ile ilgili problemlerden bahsedildiği görülmektedir (Bender, 2008; Lerner, 2001; Pierangelo ve Giuliani, 2006).

ÖG olan çocukların yaşadıkları sosyal beceri yetersizlikleri ve buna ilişkin müdahale yöntemleri diğer ülkelerdeki çalışmalarda daha çok yer alırken, ülkemizde konu ile ilgili çalışmaların neredeyse hiç gerçekleştirilmediği gözlenmektedir. ÖG olan çocukların sözel olmayan ipuçlarını ve duyguları algılama becerilerinin değerlendirildiği yalnızca bir çalışma gerçekleştirilmiştir (Kılıç-Tülü ve Ergül, 2015). Bu çalışmada ÖG olan ve NGG çocukların yüz ifadeleri, hareket/duruş ses tonları ve sosyal hikayeler ile aktarılan duygu durumlarını algılama becerileri cinsiyet ve sınıf düzeyinde karşılaştırılmıştır. ÖG olan çocukların sözel olmayan ipuçlarını algılama becerilerinin NGG akranlarından daha yetersiz olduğu ve sözel olmayan ipuçlarını algılama becerilerindeki yetersizliklerinin ÖG ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocukların sözel olmayan ipuçlarını algılama becerileri cinsiyet düzeyinde farklılaşmazken; ÖG olan çocukların becerilerinin ancak beşinci sınıf düzeyinde NGG akranları ile benzer seviyelere ulaştığı görülmüştür. Alanyazındaki diğer ilgili çalışmaların ise farklı yetersizliklere sahip çocuklarla ve NGG bireylerle gerçekleştirildiği gözlenmiştir (Dökmen, 1986; Kirazlı, 2014; Yıldırım, 1999). Bu çalışmalardan biri Yıldırım (1999) tarafından yapılan ve zihinsel engelli çocukların yüz ifadelerini anlama becerilerinin değerlendirildiği çalışmadır. Araştırmacı tarafından çocukların yüz ifadelerindeki 4 farklı duyguyu (mutluluk, üzüntü, kızgınlık, şaşkınlık) tanıma becerileri değerlendirilmiştir. Sonuçlar, zihin engelli çocukların yüz ifadelerindeki duyguları tanımada yaş düzeyinde farklılaşmadıklarını ancak cinsiyetler arasında kızgın yüz ifadesini tanımada kızların erkeklere göre, şaşkın yüz ifadesini tanımada ise erkeklerin kızlara göre daha başarılı olduklarını göstermiştir. Bir diğer çalışmada; koklear implant kullanan 9-11 yaşlar arasındaki çocukların genel zeka, duygusal zeka, duygu tanıma, yüz ifadelerinden duygu tanıma ve adlandırma, zihin kuramı ile uyum becerileri incelenmiştir. Buna göre; zihin kuramı becerisi geliştiremeyen gruptaki çocukların duygusal zeka, duygu tanıma, yüz ifadelerinden duygu tanıma ve adlandırma ile kısa öykülerden duyguları tanıma becerileri açısından bu beceriyi geliştiren çocuklardan düşük puan aldıkları görülmüştür (Kirazlı, 2014). Dökmen (1986) ise yüz ifadeleri konusunda verilecek bir eğitimin, duygusal yüz

ifadelerini anlama becerilerini geliştirdiğini ve kişilerin iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinde belirgin bir azalmaya neden olduğunu bulmuştur.

Özetle, ÖG olan çocukların sosyal beceri yetersizliklerinin akran ilişkileri geliştirmeleri, akademik (Rothman ve Cosden, 1995) ve mesleki başarıları (Malian ve Nevin, 2002) gibi hayatlarının birçok boyutunda olumsuz etkilerinin olacağı ifade edilmektedir (L. K. Elksnin ve N. Elksnin, 2004). Özellikle birçok ilköğretim sınıfında eğitsel aktivitelerin grup etkinliklerine dayandığı düşünüldüğünde, ÖG olan çocukların sosyal becerilerdeki yetersizliklerinin ve sosyal kabul problemlerinin onların akademik başarılarını önemli ölçüde etkileyeceği açıktır (Bender, 2008). Sosyal becerilerin önemli bir boyutunu oluşturan duyguları tanıma ise bu çocukların yaşamış oldukları güçlüklerin, ülkemiz bağlamında çalışılmasının ve belirlenmesinin onlara yönelik geliştirilecek ve sosyal becerilerinin gelişimini destekleyecek erken müdahale programlarını planlama açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda; bu çalışmanın alandaki eksikliği gidereceği, ÖG olan Türk çocukların sözel olmayan ipuçları ile aktarılan duyguları algılama becerileri hakkında bilgi sağlayacağı, alanda yapılacak diğer çalışmaların ve müdahale programlarının içeriğinin gereken duyguların belirlenmesine yönelik planlanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle ÖG olan ve NGG çocukların yüz ifadeleri, hareket/duruş, ses tonları, sosyal hikayelerle ile aktarılan duyguları tanıma becerileri ve isimlendirme süreçlerindeki performansları her bir duygu düzeyinde karşılaştırılmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocukların duyguları her bir alt alanda tanıma becerileri farklılaşmakta mıdır?
2. Çocukların duygulara her bir alt alanda verdikleri yanıtlar hangi duygularda yoğunlaşmaktadır?
3. Çocukların duyguları her bir alt alanda isimlendirme süreçleri farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmaya üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflara devam eden 120 çocuk katılmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken örneklemin temsiliyet gücünü artırmak için alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeylerden çocukların çalışmada yer almasına dikkat edilmiştir. Çocukların 60'ı Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden ÖG tanısı almış, ilköğretim okullarının kaynaştırma programlarına devam eden, destek eğitim hizmetlerinden yararlanan ve öğrenme güçlüğünden başka tanısı olmayan çocuklar arasından seçilmiştir. Kontrol grubunu oluşturan 60 çocuk ise ÖG olan çocuklarla aynı ilköğretim okullarına devam eden ve NGG çocuklar arasından ÖG olan çocukların sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri temelinde eşleştirme yapılarak seçilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Araştırmada Ankara ilinde bulunan altı ilçedeki toplam 21 okuldan ve üç özel özel eğitim kurumundan veri toplanmıştır. Çankaya'dan 44, Mamak ve Keçiören'den 29, Altındağ'dan 11, Yenimahalle'den beş, Sincan'dan iki çocuk çalışmada katılımcı olarak yer almışlardır. ÖG olan çocukların 34'üne özel özel eğitim kurumlarından, 56'sına ise devlet okullarından ulaşılmıştır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Sınıf	Cinsiyet	ÖG (n=60)	NGG (n=60)	Toplam
3.sınıf	Kız	10	10	20
	Erkek	10	10	20
4.sınıf	Kız	8	10	18
	Erkek	12	10	22
5.sınıf	Kız	9	10	19
	Erkek	11	10	21

Veri Toplama Aracı

Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada çocukların sözel olmayan ipuçları ile aktarılan duyguları algılama becerilerini ölçmek üzere “Sözel Olmayan İpuçlarını Algılama Becerilerini Değerlendirme Aracı (SOİAB; Kılıç-Tülü ve Ergül, 2015)” kullanılmıştır. Toplam 56 sorunun bulunduğu SOİAB, dört alt alandan (yüz ifadeleri, hareket/duruş, ses tonları ve sosyal hikayeler) oluşmakta ve altı temel duyguyu (mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, şaşkınlık ve tikslenme) içermektedir. Alt alanlara bakıldığında; *yüz ifadeleri alt alanı* bir yetişkin erkek ve kadın; bir kız ve erkek çocuğun altı duyguyu ifade ederken çekilmiş fotoğraflarından oluşmaktadır. Modellerin sadece yüz ifadelerinin görüldüğü bölümde 24 soru bulunmaktadır. *Hareket/duruş alt alanı* bir yetişkin kadın ve erkek, bir kız çocuk ve iki erkek çocuğun dört duyguyu (mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku) ifade ederken çekilen 1-3 saniyelik videolarından oluşmaktadır. Videolarda sadece vücut hareketleri sunulmaktadır. Bölümde sekiz soru bulunmaktadır. *Ses tonları alt alanında* iki yetişkin kadın, iki yetişkin erkek, bir kız çocuk ve bir erkek çocuğun ses kayıtları yer almaktadır. Ses kayıtlarında modeller “Yemeğin tadına baktın mı?” cümlesini altı duyguyu ifade edecek şekilde farklı ses tonu ve vurguyla seslendirmişlerdir. Bölümde 12 soru yer almaktadır. *Sosyal hikayeler alt alanında* ise sosyal durumları içeren altı duygunun her biri için yazılmış ikişer kısa hikaye yer bulunmaktadır. Bölümde 12 soru yer almaktadır.

Değerlendirmeler bir sunum programı aracılığıyla bilgisayar kullanılarak yapılmıştır. Ekranın sol kısmında %70’lik bir alanda sorular, geri kalan %30’luk alanda ise çocukların seçmesi için içlerinde bir doğru yanıtın bulunduğu şıklar yer almaktadır. Tüm alt alanlarda çocuklardan sözel olmayan ipuçları ile aktarılan duyguyu şıklardan bularak söylemeleri istenmiştir. Puanlama yapılırken doğru yanıtlara 1, yanlış yanıtlara 0 puan verilmiştir. Dört uzmandan uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliliği sağlanan değerlendirme aracının Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .79’dur.

Veri Toplama ve Analizi

Uygulamalar sessiz bir ortamda, bireysel olarak yapılmış ve ortamda dikkat dağıtıcı unsurların bulunmamasına özen gösterilmiştir. Her uygulama ortalama 20 dakika sürmüştür ve uygulama sırasında ara verilmemiştir. Buna ek olarak, çocukların anlamadıkları ve tekrar görmek istedikleri sorular olduğunda soruyu bir kez daha izlemelerine ya da dinlemelerine izin verilmiştir. Sosyal hikayeler çocuklara okunurken herhangi bir duyguyu anımsatacak tonlama ve duyguya yer verilmeden, aynı ses tonuyla okunmuştur. Çocuklardan alınan yanıtlar SOİAB Değerlendirme Aracı’na kaydedilmiştir.

Uygulama güvenirliğinin hesaplanması için özel eğitim alanında yüksek lisans yapmakta olan bir bağımsız gözlemci rastgele seçilen 15 çocuk ile yapılan uygulamaların video kayıtlarını izlemiştir. Her çocuk için hesaplanan güvenirlik yüzdeleri kullanılarak uygulama güvenirliği ortalamaları hesaplanmış ve %100 olarak bulunmuştur.

Çocukların duyguları tanıma becerileri ve isimlendirme süreleri tek yönlü varyans analizi (One-Way Analysis of Variance; ANOVA) kullanılarak karşılaştırılmıştır. Alt alanlardaki her bir duyguya verdikleri yanıtların hangi duygulara dağıldığı ise Çapraz tablo (Crosstabs) betimsel istatistik yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Bulgular

Grupların Alt Alanlardaki Mutluluk Duygusunu Tanıma Becerileri

ÖG olan ve NGG çocukların mutluluk duygusunu her bir alt alanında tanıma becerileri karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre, ÖG olan çocuklar mutluluk duygusuna tüm alt alanlarda NGG akranlarından daha az doğru yanıt vermişlerdir. Gruplar arasındaki puan farklılıkları ise yüz ifadeleri ve hareket/duruş alt alanlarında anlamlılığa ulaşmıştır. Bu alt alanlarda ÖG faktörünün mutluluk duygusuna etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Tablo 2

Grupların Alt Alanlardaki Mutluluk Duygusunu Tanıma Becerileri

Alt alanlar	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	η^2
Yüz ifadeleri	ÖG	60	3.80	.51	4.31*	.03
	NGG	60	3.95	.21		
Hareket/duruş	ÖG	60	1.66	.50	4.15*	.03
	NGG	60	1.83	.37		
Ses tonları	ÖG	60	1.51	.70	1.79	.01
	NGG	60	1.66	.50		
Sosyal hikayeler	ÖG	60	1.83	.41	2.20	.01
	NGG	60	1.93	.31		

*p<.05

Çapraz tablo betimsel istatistikleri ile çocukların her bir alt alanda mutluluk duygusuna verdikleri yanıtların yüzdelikleri incelenmiştir. Her iki grup tarafından da mutluluk, en çok doğru yanıtı yüz ifadeleri alt alanında almıştır. Hareket/duruş alt alanında ÖG olan çocukların mutluluğu yoğun olarak kızgınlık ile karıştırdıkları belirlenmiştir (%14.16). Ses tonları alt alanı ise iki grubun da mutluluğu tanımada en çok zorlandıkları alan olmuştur. Ancak bu alt alanda ÖG olan çocuklar (%75.83) mutluluğu tanımada NGG çocuklardan (%83.33) daha çok zorlanmışlardır ve verdikleri yanıtların tüm duygulara dağıldığı görülmüştür (bkz. Tablo 3).

Tablo 3

Grupların Mutluluk Duygusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Alt alanlar	Grup	Mutluluk ^a %	Üzüntü ^b %	Kızgınlık ^b %	Şaşkınlık ^b %	Korku ^b %	Tiksinme ^b %
Yüz ifadeleri	ÖG	94.16	0	1.25	3.75	0.41	0.41
	NGG	98.33	0	0	1.66	0	0
Hareket/duruş	ÖG	83.33	0.83	14.16	-	1.66	-
	NGG	91.66	0.83	7.50	-	0	-
Ses tonları	ÖG	75.83	5.83	2.50	8.33	3.33	4.16
	NGG	83.33	0	2.50	8.33	0	5.83
Sosyal hikayeler	ÖG	90.83	3.33	0	5.00	0.83	0
	NGG	96.66	0	0	3.33	0	0

a: Doğru yanıtların dağılımları, b: Yanlış yanıtların dağılımları

Tüm alt alanlarda grupların mutluluk duygusunu isimlendirme süreleri incelenmiştir. Buna göre, ÖG olan çocukların bu duyguyu yüz ifadeleri ($F(1,118) = 1.82, p > .05, \eta^2 = .01$), hareket/duruş ($F(1,118) = 1.23, p > .05, \eta^2 = .01$) ve ses tonları ($F(1,118) = 1.99, p > .05, \eta^2 = .01$) alt alanlarında NGG akranlarından, daha uzun sürede isimlendirdikleri ancak, gruplar arasında anlamlı farklılıkların olmadığı gözlenmiştir.

Grupların Alt Alanlardaki Üzüntü Duygusunu Tanıma Becerileri

Analiz sonuçlarına göre ÖG olan çocuklar üzüntü duygusuna tüm alt alanlarda NGG akranlarından daha az doğru yanıt vermişlerdir. Buna karşın, sadece hareket/duruş alt alanında gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu alt alanda ÖG faktörünün üzüntü duygusuna etki büyüklüğünün orta düzeyde (.09) olduğu izlenmiştir (bkz. Tablo 4).

Tablo 4

Grupların Alt Alanlardaki Üzüntü Duygusunu Tanıma Becerileri

Alt alanlar	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	η^2
Yüz ifadeleri	ÖG	60	3.05	.98	1.94	.01
	NGG	60	3.28	.84		
Hareket/duruş	ÖG	60	.93	.79	11.76*	.09
	NGG	60	1.41	.74		
Ses tonları	ÖG	60	1.15	.77	1.67	.01
	NGG	60	1.33	.77		
Sosyal hikayeler	ÖG	60	1.60	.58	1.31	.01
	NGG	60	1.71	.52		

*p<.001

Üzüntü duygusuna verilen yanıtların duygulara dağılımlarına bakıldığında, tüm alt alanlarda iki grubun da üzüntüyü yoğun olarak olumsuz duygularla karıştırdıkları bulunmuştur. Grupların üzüntüyü tanıma en çok zorlandıkları alan hareket/duruş alt alanı olmuştur. Bu alt alanda ÖG olan çocukların üzüntüyü doğru yanıtlama oranlarının çok düşük (%46) olduğu ve bu duyguyu yoğun olarak kızgınlıkla (%28.33) ve mutlulukla (%17.50) karıştırdıkları izlenmiştir. Ses tonları alt alanında NGG çocukların yanıtları tikslenme duygusunda (%18.33) yoğunlaşırken ÖG olan çocukların yanıtları tüm duygulara dağılmış ve NGG çocuklardan farklı olarak üzüntüyü %7.50 oranında mutluluk ile karıştırmışlardır. Grupların üzüntü duygusunu en iyi tanıdıkları alan ise sosyal hikayeler alt alanı olmuştur (bkz. Tablo 5).

Tablo 5

Grupların Üzüntü Duygusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Alt alanlar	Grup	Mutluluk ^b %	Üzüntü ^a %	Kızgınlık ^b %	Şaşkınlık ^b %	Korku ^b %	Tiksinme ^b %
Yüz ifadeleri	ÖG	1.66	75.83	2.08	4.16	5.83	10.41
	NGG	0	82.08	0.41	3.75	6.66	7.08
Hareket/duruş	ÖG	17.50	46.66	28.33	-	7.50	-
	NGG	11.66	70.83	15.00	-	2.50	-
Ses tonları	ÖG	7.50	58.33	5.83	10.00	7.50	10.83
	NGG	1.66	66.66	0.83	7.50	5.00	18.33
Sosyal hikayeler	ÖG	2.50	79.16	4.16	10.00	4.16	0
	NGG	0.00	85.83	1.66	10.00	2.50	0

a: Doğru yanıtların dağılımları, b: Yanlış yanıtların dağılımları

Grupların üzüntü duygusunu isimlendirme süreleri incelendiğinde ise ÖG olan çocukların üzüntü duygusunu isimlendirirken yüz ifadeleri alt alanında ($F(1.118) = .83, p > .05, \eta^2 = .00$), NGG akranlarından daha az; hareket/duruş ($F(1.118) = .58, p > .05, \eta^2 = .00$) ve ses tonları ($F(1.118) = 1.52, p > .05, \eta^2 = .01$) alt alanlarında ise daha fazla süre harcadıkları görülmüştür. Ancak, iki grubun üzüntü duygusunu isimlendirme süreleri arasında anlamlı farklılıklar izlenmemiştir.

Grupların Alt Alanlardaki Kızgınlık Duygusunu Tanıma Becerileri

ÖG olan ve NGG çocukların kızgınlık duygusunu tanıma becerileri her bir alt alanda incelenmiştir. Tablo 6'da verilen sonuçlara göre, ÖG olan çocuklar yüz ifadeleri alt alanı dışındaki tüm alt alanlarda NGG akranlarından anlamlı olarak daha düşük performans göstermişlerdir. Gruplar arası farkların etki büyüklüklerinin ise yüz ifadeleri dışındaki tüm alt alanlarda orta düzeyde olduğu izlenmiştir.

Tablo 6

Grupların Alt Alanlardaki Kızgınlık Duygusunu Tanıma Becerileri

Alt alanlar	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	η^2
Yüz ifadeleri	ÖG	60	2.81	.85	3.16	.02
	NGG	60	3.08	.78		
Hareket/duruş	ÖG	60	1.41	.61	11.62***	.09
	NGG	60	1.75	.43		
Ses tonları	ÖG	60	1.60	.55	9.93**	.07
	NGG	60	1.86	.34		
Sosyal hikayeler	ÖG	60	1.00	.88	5.44*	.04
	NGG	60	1.35	.75		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Kızgınlık duygusuna verilen yanıtlara bakıldığında yüz ifadeleri alt alanında grupların bu duyguyu en çok tikslenme duygusu ile karıştırdığı izlenmiştir. Hareket/duruş alt alanında ÖG olan çocukların bu duyguya % 30 oranında yanlış yanıt verdiği ve yanlış yanıtların %20'sinin üzüntü duygusunda yoğunlaştığı görülmüştür. Ses tonları alt alanı ise grupların kızgınlığı tanımada en yüksek performans gösterdikleri alan olmuştur. Ancak, ÖG olan çocukların yanıtları üzüntü dışındaki tüm duygulara dağılım göstermiştir. Sosyal hikayeler alt alanında ÖG olan çocukların kızgınlık duygusuna verdikleri doğru ve yanlış yanıt oranlarının birbirleri ile eşit olduğu (%50) ve çocukların bu duyguyu çok yüksek oranda üzüntü (%40) duygusu ile karıştırdıkları dikkati çekmiştir (bkz. Tablo 7).

Tablo 7

Grupların Kızgınlık Duygusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Alt alanlar	Grup	Mutluluk ^b %	Üzüntü ^b %	Kızgınlık ^a %	Şaşkınlık ^b %	Korku ^b %	Tikslenme ^b %
Yüz ifadeleri	ÖG	0.83	3.75	70.41	6.25	5.00	13.75
	NGG	0	0.41	77.08	8.33	3.33	10.83
Hareket/duruş	ÖG	5.83	20.00	70.83	-	3.33	-
	NGG	0.83	10.83	87.50	-	0.83	-
Ses tonları	ÖG	5.00	0	80.00	6.66	3.33	5.00
	NGG	0.83	0	93.33	4.16	1.66	0
Sosyal hikayeler	ÖG	0.83	40.00	50.00	5.83	2.50	0.83
	NGG	0	27.50	67.50	4.16	0.83	0

a: Doğru yanıtların dağılımları, b: Yanlış yanıtların dağılımları

Çocukların kızgınlık duygusunun isimlendirilme süreleri incelenmiş; ÖG olan çocukların bu duyguyu yüz ifadeleri alt alanında ($F(1.118) = .27, p > .05, \eta^2 = .00$) NGG çocuklardan daha kısa sürede isimlendirdikleri, hareket/duruş ($F(1.118) = .476, p < .05, \eta^2 = .04$) ve ses tonları ($F(1.118) = .00, p > .05, \eta^2 = .00$) alt alanlarında ise daha uzun sürede isimlendirdikleri görülmüştür. Ancak kızgınlık duygusunun isimlendirilme sürelerinde sadece hareket/duruş alanında gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Grupların Alt Alanlardaki Korku Duygusunu Tanıma Becerileri

Grupların korku duygusunu tanıma becerileri her bir alt alanda incelenmiştir. Tablo 8'de verilen sonuçlara göre, ÖG olan çocuklar tüm alt alanlarda NGG akranlardan anlamlı olarak daha düşük performans göstermişlerdir. Ses tonları ve sosyal hikayeler alt alanlarındaki gruplar arası farkların etki büyüklüklerinin orta düzeyde olduğu izlenmiştir.

Tablo 8

Grupların Alt Alanlardaki Korku Duygusunu Tanıma Becerileri

Alt alanlar	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	η^2
Yüz ifadeleri	ÖG	60	.85	.84	7.07**	.05
	NGG	60	1.36	1.24		
Hareket/duruş	ÖG	60	1.90	.30	6.55*	.05
	NGG	60	2.00	.00		
Ses tonları	ÖG	60	.60	.64	17.31***	.12
	NGG	60	1.11	.71		
Sosyal hikayeler	ÖG	60	1.51	.62	8.85**	.07
	NGG	60	1.81	.46		

*p<.05, **p<.01, *** p<.001

Korku duygusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, bu duygunun yüz ifadeleri ve ses tonları alt alanlarında aldığı doğru yanıt oranlarının iki grup tarafından da oldukça az olduğu görülmüştür. Yüz ifadeleri alt alanında iki grubunda yanlış yanıt oranlarının doğru yanıt oranlarından daha yüksek olduğu ve yanlış yanıtların şaşkınlık duygusunda yoğunlaştığı bulunmuştur. Korku duygusunun en çok doğru yanıt aldığı alan ise hareket/duruş alt alanıdır. Bu alt alanda NGG çocuklar bu duyguya %100 oranında doğru yanıt verirken, ÖG olan çocuklar %95 oranında doğru yanıt vermişlerdir. ÖG olan çocukların %5 oranındaki yanlış yanıtları üzüntü ve kızgınlık duygularına dağılmıştır. Ses tonları alt alanında NGG çocukların korkuyu en çok şaşkınlık ile karıştırdıkları bulunmuştur. ÖG olan çocukların ise bu alt alanda doğru yanıt oranlarının çok düşük olduğu (%30) ve yanlış yanıtların tüm duygulara dağılım gösterdiği izlenmiştir. ÖG olan çocukların korkuyu sosyal hikayeler alt alanında, şaşkınlık başta olmak üzere üzüntü ve kızgınlık duygularıyla karıştırdığı bulunmuştur (bkz. Tablo 9).

Tablo 9

Grupların Korku Duygusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Alt alanlar	Grup	Mutluluk ^b %	Üzüntü ^b %	Kızgınlık ^b %	Şaşkınlık ^b %	Korku ^a %	Tiksinme ^b %
Yüz ifadeleri	ÖG	0	6.66	1.25	63.33	21.25	7.50
	NGG	0	4.16	0	56.25	34.16	5.41
Hareket/duruş	ÖG	0	4.16	0.83	-	95.00	-
	NGG	0	0	0	-	100.00	-
Ses tonları	ÖG	15.00	5.83	29.16	8.33	30.00	11.66
	NGG	6.66	5.00	6.66	26.66	53.33	1.66
Sosyal hikayeler	ÖG	0	7.50	6.66	10.83	75.00	0
	NGG	0	0.83	1.66	6.66	90.83	0

a: Doğru yanıtların dağılımları, b: Yanlış yanıtların dağılımları

Grupların yüz ifadeleri, hareket/duruş ve ses tonları alt alanlarda korku duygusunu isimlendirme sürelerine bakıldığında ÖG olan çocukların bu duyguyu yüz ifadeleri ($F(1,118) = 2.09, p > .05, \eta^2 = .01$), hareket/duruş ($F(1,118) = 5.90, p < .05, \eta^2 = .03$) ve ses tonları ($F(1,118) = .08, p > .05, \eta^2 = .00$) alt alanlarında NGG akranlarından daha uzun sürede isimlendirdikleri ancak, gruplar arasında anlamlı farklılıkların sadece hareket/duruş alt alanında olduğu bulunmuştur

Grupların Alt Alanlardaki Şaşkınlık Duygusunu Tanıma Becerileri

Grupların şaşkınlık duygusunu tanıma becerileri yüz ifadeleri, ses tonları ve sosyal hikayeler alt alanlarında incelenmiş ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir. Buna göre, tüm alt alanlarda ÖG olan çocuklar NGG akranlarından daha düşük performans göstermişlerdir. Ancak, anlamlı farklılıklar ses tonları ve sosyal hikayeler alt alanlarında görülmüştür.

Tablo 10

Grupların Alt Alanlardaki Şaşkınlık Duygusunu Tanıma Becerileri

Alt alanlar	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	η^2
Yüz ifadeleri	ÖG	60	3.70	.76	.97	.00
	NGG	60	3.81	.50		
Ses tonları	ÖG	60	1.23	.76	5.52*	.04
	NGG	60	1.53	.62		
Sosyal hikayeler	ÖG	60	.90	.65	7.39**	.05
	NGG	60	1.25	.75		

*p<.05, **p<.01

ÖG olan ve NGG çocukların şaşkınlık duygusunu en iyi yüz ifadeleri alt alanında tanıdıkları görülmüştür. Grupların ses tonları alt alanında şaşkınlığı tüm duygularla karıştırdıkları izlenmiştir. Sosyal hikayeler alt alanı ise iki grubun da şaşkınlığı tanımada en çok zorlandıkları alan olmuştur ve bu duyguyu yoğunlukla mutluluk ile karıştırmışlardır. Bu alanda ÖG olan çocukların yanlış yanıt oranının %55 olduğu ve bu yanıtların %42,5'inin mutluluk duygusunda bulunduğu dikkati çekmiştir (bkz. Tablo 11).

Tablo 11

Grupların Şaşkınlık Duygusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Alt alanlar	Grup	Mutluluk ^b %	Üzüntü ^b %	Kızgınlık ^b %	Şaşkınlık ^a %	Korku ^b %	Tiksinme ^b %
Yüz ifadeleri	ÖG	0.83	0.83	0	91.66	4.58	2.08
	NGG	0	0	0	95.00	4.58	0.41
Ses tonları	ÖG	19.16	3.33	1.66	61.66	9.16	5.00
	NGG	9.16	0.83	0.83	77.50	7.50	4.16
Sosyal hikayeler	ÖG	42.50	5.00	5.83	45.00	0	1.66
	NGG	30.83	1.66	5.83	61.66	0	0

a: Doğru yanıtların dağılımları, b: Yanlış yanıtların dağılımları

Grupların şaşkınlık duygusunu isimlendirme süreleri yüz ifadeleri ($F(1,118) = 1.59, p > .05, \eta^2 = .01$) ve ses tonları ($F(1,118) = .01, p > .05, \eta^2 = .00$) alt alanlarında anlamlı olarak farklılaşmazken; ÖG olan çocuklar şaşkınlığı NGG akranlarından daha uzun sürede isimlendirmişlerdir.

Grupların Alt Alanlardaki Tiksinme Duygusunu Tanıma Becerileri

Yüz ifadeleri, ses tonları ve sosyal hikayeler alt alanlarında incelenen tiksinme duygusuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir. ÖG olan çocuklar tüm alt alanlarda tiksinme duygusunu NGG akranlardan anlamlı olarak daha yanlış tanımlamışlardır. Yüz ifadeleri ve ses tonları alt alanlarında gruplar arası farkların etki büyüklüklerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 12

Grupların Alt Alanlardaki Tiksinme Duygusunu Tanıma Becerileri

Alt alanlar	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	η^2
Yüz ifadeleri	ÖG	60	2.81	1.32	14.01***	.10
	NGG	60	3.55	.74		
Ses tonları	ÖG	60	.71	.78	8.89**	.07
	NGG	60	1.13	.74		
Sosyal hikayeler	ÖG	60	1.08	.84	5.14*	.04
	NGG	60	1.40	.66		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Yüz ifadeleri alt alanı grupların tikslenme duygusunu en kolay tanıdıkları alan olmuştur. Bu alt alanda ÖG olan çocukların tikslenme duygusuna verdikleri yanıtların tüm duygulara dağıldığı ancak, bu duyguyu yoğunlukla üzüntü ile karıştırdıkları görülmüştür. Ses tonları alt alanının ise grupların tikslenmeyi tanımadaki en çok zorlandıkları alan olduğu bulunmuştur. Bu alanda çocukların yanıtlarının tüm duygulara dağılım gösterdiği ve bu duygunun yüksek oranda kızgınlık ile karıştırıldığı görülmüştür. Aynı zamanda, ÖG olan çocukların tikslenmeyi üzüntü ile de yoğun olarak karıştırmaları dikkat çekmiştir. Sosyal hikayeler alt alanında da ÖG olan çocukların yanlış yanıtları kızgınlık ve şaşkınlık duygularında yoğunlaşmıştır (bkz. Tablo 13).

Tablo 13

Grupların Tikslenme Duygusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Alt alanlar	Grup	Mutluluk ^b %	Üzüntü ^b %	Kızgınlık ^b %	Şaşkınlık ^b %	Korku ^b %	Tikslenme ^a %
Yüz ifadeleri	ÖG	0.83	14.16	5.83	2.08	6.66	70.41
	NGG	0	6.25	1.25	2.08	1.25	89.16
Ses tonları	ÖG	5.83	19.16	24.16	9.16	5.00	36.66
	NGG	5.83	11.66	16.66	3.33	5.83	56.66
Sosyal hikayeler	ÖG	2.50	6.66	15.83	19.16	1.66	54.16
	NGG	0	5.00	6.66	14.16	3.33	70.83

a: Doğru yanıtların dağılımları, b: Yanlış yanıtların dağılımları

Grupların tikslenmeyi isimlendirme sürelerine ilişkin analizlerde, ÖG olan çocukların tikslenmeyi yüz ifadeleri alt alanında NGG akranlarından anlamlı olarak daha uzun sürede isimlendirdikleri bulunmuştur ($F(1.118) = 10.67, p < .001, \eta^2 = .08$). Tikslenme duygusunun isimlendirilme süresine ilişkin gruplar arası farkların etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu izlenmiştir. Ses tonları alt alanında ($F(1.118) = 1.43, p > .05, \eta^2 = .01$) ise grupların tikslenme duygusunu isimlendirme sürelerinde anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ÖG olan ve NGG çocukların mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, şaşkınlık ve tikslenme duygularını tanıma becerileri ve isimlendirme süreleri karşılaştırılmıştır. Çocukların duyguları tanıma becerileri ve isimlendirme süreleri yüz ifadeleri, hareket/duruş, ses tonları ve sosyal hikayeler alanlarında değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ÖG olan çocuklar tüm duyguları tanımadaki NGG akranlarından daha düşük performans elde etmişler ve duyguları daha uzun sürede isimlendirmişlerdir. ÖG olan çocukların her bir duygu düzeyindeki performansları alanyazın çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Mutluluk

İlk olarak, ÖG olan ve NGG çocukların mutluluk duygusunu tanıma becerileri incelenmiştir. Sonuçlar mutluluğun diğer duygulara oranla tüm alanlarda daha kolay ayırt edilen bir duygu olduğunu göstermiştir. En çok doğru yanıt yüz ifadeleri alt alanında verilmiştir. Mutluluğun bu alanda en hızlı isimlendirilen duygu olduğu ve diğer duygularla karıştırılma oranlarının çok düşük olduğu izlenmiştir. Bu bulgu alanyazında bildirilen benzer çalışmaların sonuçları ile uyumludur (Dimitrovsky ve diğ., 1998; Gross ve Ballif 1991; Holder ve Kirkpatrick, 1991). Mutluluk duygusunun ifadesinde özellikle ağız bölgesinin aldığı şeklin yukarı doğru olması, onun diğer duygulardan daha kolay ayırt edilmesini sağlamaktadır. Nitekim Sayıl (1996) çalışmasında çocukların mutluluk duygusunun ifadesinde ağız bölgesine odaklandıklarını belirtmiştir. Ek olarak, bu sonucun çocukların mutluluk duygusu ile deneyimlerinin çok olması ile de ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar çocukların mutluluğu bebeklik döneminden itibaren annelerinin yüz ifadeleri ile tanımaya başladıklarını ve 2-3 yaşından itibaren de yüz ifadelerinde mutluluğu diğer duygulardan net bir şekilde ayırt edebildiklerini göstermektedir (Arı, Bayhan, Üstün, Akman ve Şahin, 1995; Gross ve Ballif, 1991). Diğer taraftan, bu çalışmada ÖG olan çocukların yüz ifadeleri alt alanındaki performanslarının NGG akranlarından anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur. Buna paralel olarak anlamlı farklılıklar izlenirse de ÖG olan çocuklar mutluluğu akranlarından daha uzun sürede isimlendirmişler ve bu duyguyu şaşkınlık ile karıştırmışlardır. Mutluluk yüz

ifadeleriyle net olarak aktarılan bir duygu olsa da G olan çocukların yüzdeki ipuçlarını doğru yorumlamalarına ilişkin problemleri onların duyguları birbirlerinden ayırt etmelerini güçleştirmektedir (Axelrod, 1982; Bryan, 1977; Holder ve Kirkpatrick, 1991). Ayrıca, yüz ifadelerini tanıma becerisinin, hızlı bir gelişme gösterdiği okul öncesi ve ilkokul yıllarında (Boyatzis, Chazan ve Ting, 1993; Camras ve Allison, 1985; Sayıl 1996) G olan çocukların akran etkileşimlerinin az ve/veya yetersiz olmasının, bu duyguları tanıma becerilerinin gelişmesi için akranlarından daha az fırsat bulmalarına yol açtığı düşünülmektedir.

Hareket/duruş alt alanında da G olan çocuklar mutluluğu tanımakta akranlarından anlamlı olarak daha düşük performans sergilemişlerdir. Bu sonucun hareket/duruşlardaki mutluluk duygusunun daha örtük olmasından kaynaklı olduğu ve G olan çocukların hareket/duruşlardaki sözel olmayan ipuçlarını yorumlamaya ilişkin problemlerinden kaynaklı olabileceği düşünülmüştür (Nabuzoka ve Smith, 1999; Sprouse ve diğ., 1998). Ek olarak, günlük hayatta mutluluğun çoğunlukla yüz ifadelerine yansıyan bir duygu olması bu duygunun hareket/duruşlarda oluşturduğu ipuçlarına çok fazla dikkat edilmemesine yol açmaktadır. Dolayısıyla bu durum G olan çocukların hareket/duruşlarda bu duyguyu diğerlerinden ayırt etmesini güçleştirebilir.

Bu çalışmada tüm çocuklar mutluluğu en çok ses tonları alanında tanımakta zorlanmışlar ve diğer alanlara göre başka duygularla daha fazla karıştırmışlardır. NGG çocukların da bu alt alanda performanslarının düşük olduğu özellikle dikkati çekmiştir. Bu sonucun çocukların ses tonlarındaki duyguları anlama becerilerinin diğer alanlara göre çok daha geç bir dönemde gelişmesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Bryan, 1977). Buna karşın, anlamlı olarak farklılaşmamalarına rağmen G olan çocukların hem doğru yanıt oranlarında hem de isimlendirme hızlarında daha düşük performans göstermeleri alanyazında bildirilen bulgular ile uygunluk göstermektedir. İlgili çalışmaların sonuçları G olan çocukların ses tonlarındaki duyguları anlamaya ilişkin zorlukları olduğunu vurgulamaktadır (Nowicki ve Duke, 1994; Kılıç-Tülü ve Ergül, 2015).

Son olarak, sosyal hikayeler alt alanında mutluluk çocukların en kolay tanıdıkları duygu olmuştur. G olan çocuklar mutluluğu tanımakta akranlarından daha düşük performans gösterseler de farklılıklar anlamlılığa ulaşmamıştır. Benzer olarak Bauminger ve diğerlerinin (2005) alışmasında da mutluluğun sosyal hikayelerde en kolay tanınan duygu olduğu bildirilmiştir. Bu sonucun mutluluğun çocukların erken dönemlerden itibaren hikayelerde ve masallarda en sık karşılaştıkları duygu olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

znt

İkinci olarak, G olan ve NGG çocukların üzüntü duygusunu tüm alt alanlarda tanıma becerileri incelenmiştir. G olan çocuklar tüm alanlarda akranlarından daha düşük performans gösterseler de sadece hareket/duruş alanında gruplar arasında anlamlı farklılıklar izlenmiştir. Çocukların alt alanlarda üzüntü duygusunu isimlendirme sürelerinde ise anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Yüz ifadeleri alanında, G olan çocukların bu duyguyu isimlendirirken akranlarına göre daha kısa süre harcadıkları ancak, daha çok zorlandıkları görülmüştür. Çocuklar üzüntü duygusunu tikslenme başta olmak üzere diğer tüm duygularla karıştırmışlardır. Oysaki üzüntünün erken tanınmaya başlanan (Gross ve Ballif, 1991) bir duygu olması sebebiyle çocuklar tarafından kolay tanınması beklenmektedir. Buna karşın, üzüntünün tikslenme ile karıştırılmasının bu çalışmada altı duygunun da her soru için alternatif şık olarak yer alması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla şıklarda tikslenme duygusunun yer almasının ve yüzün aldığı şekiller itibariyle bu iki duygunun birbirine benzemesinin (ağız ve kaşlar aşağı çekilmiş) bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Ek olarak, G olan çocukların sözel olmayan ipuçları ile aktarılan duyguları yorumlamaya ilişkin problemleri (Nowicki ve Duke, 1994) diğer duygularda olduğu gibi bu duyguyu da tanımakta zorlanmalarının nedenlerinden biri olarak gösterilebilir.

Gruplar arasında anlamlı farklılıkların görüldüğü tek alan hareket/duruş alanı olmuştur. G olan çocuklar en çok bu alt alanda üzüntü duygusunu tanımakta zorlanmışlar ve akranlarından daha uzun sürede isimlendirmişlerdir. Ek olarak, soruların yarıda fazla yanlış yanıtlanmışlar ve bu duyguyu %53 oranında diğer duygularla karıştırmışlardır. Golomb (1992) bazı duyguların yüz ayrıntılarıyla daha net gösterildiğini buna karşın, bu duyguların ifadesinde hareket/duruşların belirgin şekilde farklılaşmadığını ifade etmiştir (akt., Sayıl,

1996). Bu sonuç, NGG çocukların sadece hareket/duruşlardaki ipuçlarını yorumlayarak üzüntü duygusunu tanıyabildiklerini ancak, ÖG olan çocukların bu duyguyu tanıması için sadece hareket/duruşlardaki ipuçlarının yeterli olmadığını göstermiştir. Üzüntü duygusunun hareket/duruşlara daha az yansıdığı ve hareket/duruşlara yüz ifadeleri eşlik ettiğinde ÖG olan çocukların bu duyguyu daha kolay tanıyabilecekleri düşünülmektedir.

Ses tonları alt alanı ise NGG çocukların üzüntüyü tanımakta en çok zorlandıkları alan olmuştur. NGG çocukların üzüntüyü yoğunlukla tiksiniyle karıştırdıkları izlenmiştir. Bu alandaki duygu durumlarını tanımakta NGG çocukların da zorlandığı sonucu alanyazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla da uyumludur (Axelrod, 1982; Bryan, 1977; Most ve Greenbank, 2000). Bu durumun ses tonlarında sözel olmayan ipuçları ile aktarılan duyguların daha örtük olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. NGG çocukların da bu alanda zorlanmalarına karşın, ÖG olan çocukların akranlarından çok daha düşük bir performans gösterdikleri ve bu duyguyu daha uzun sürede isimlendirdikleri belirlenmiştir. ÖG olan çocuklar bu duyguyu diğer tüm duygularla karıştırmışlardır. Bu durumun çocukların işitsel algı problemleriyle ilişkili olduğu (Bender, 2008) bu nedenle, ses tonlarındaki üzüntü duygusuna ilişkin vurgulamaları diğer duygulardan ayırt etmekte zorlandıkları düşünülmektedir. Oysaki telefon kullanımının artmasıyla birlikte sadece ses tonlarının olduğu görüşmeler artmış ve ses tonlarındaki duyguları anlayabilmek daha kritik bir önem kazanmıştır. Ancak, ÖG olan çocukların ses tonlarındaki duyguları anlamaya ilişkin problemlerinin onların sosyal hayatlarını zorlaştırması ve yanlış anlaşılmalara sonucu yanlış tepkiler vermelerine neden olması yüksek bir olasılıktır. Bu nedenle ses tonlarındaki duyguları anlamamanın önemi üzerinde durulmalıdır.

Çocukların üzüntü duygusunu en kolay tanıdıkları alan sosyal hikayeler alanı olmuştur. Bu sonucun yine üzüntünün mutluluk gibi temel duygulardan biri olması (Gross ve Ballif, 1991) ve çocukların bu duyguyla olan deneyimlerinin fazla olması ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Ancak, diğer alanlara benzer olarak sosyal hikayeler alt alanında da ÖG olan çocukların üzüntü duygusunu tanımakta akranlarından daha çok zorlandıkları izlenmiştir. İki grup da üzüntüyü aynı oranda şaşkınlıkla karıştırmışlardır. Şaşkınlığın birçok duyguya eşlik eden bir duygu olduğu ve bu nedenle tüm çocuklar tarafından üzüntüyle karıştırıldığı düşünülmektedir.

Kızgınlık

Kızgınlık duygusunun aldığı yanıtlar incelenmiş ve yüz ifadeleri alanı dışındaki tüm alanlarda ÖG olan çocukların akranlardan anlamlı olarak daha düşük performans sergiledikleri bulunmuştur. Çocukların bu duyguyu isimlendirme sürelerinde ise sadece hareket/duruş alanında anlamlı farklılıklar izlenmiştir. Gruplar arasında anlamlı farklılıkların görülmediği yüz ifadeleri alanında, ÖG olan çocukların akranlarından daha kısa sürede bu duyguyu yanıtladığı ancak, daha fazla yanlış yanıt verdikleri ve yoğunlukla tiksiniyle karıştırdıkları belirlenmiştir. Bu iki duygunun yüzdeki ifadelerinde benzer şekilde kaşlar aşağı doğru çekilmekte, alında dikey çizgiler oluşmakta ve göz kapakları yukarı doğru çekilmektedir. Bu duyguları ayırt edebilmek için ağız bölgesi ve burunda meydana gelen değişiklikleri izlemek ve ayırt edebilmek gerekmektedir. Nitekim Sayıl (1996), çocukların kızgınlık duygusunu tanıırken ağız bölgesine odaklandıklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla ÖG olan çocukların yüz ifadelerindeki ipuçları ile aktarılan duyguları yorumlamaya yönelik problemlerinin bu duyguları birbirlerinden ayırt etmekte zorlanmalarına neden olduğu düşünülmüştür.

Kızgınlığı tanımada gruplar arasındaki anlamlı farklılıkların oldukça yüksek olduğu ve ÖG olan çocukların akranlarından daha çok zorlandığı alanlardan biri hareket/duruş alanıdır. Ek olarak ÖG olan çocuklar kızgınlığı akranlarına göre anlamlı olarak daha uzun sürede isimlendirmişler ve üzüntü başta olmak üzere mutluluk ve korku duygularıyla karıştırmışlardır. Üzüntü duygusunda da belirtildiği gibi ÖG olan çocukların bu duyguyu daha kolay tanıyabilmeleri için hareket/duruşlara yüz ifadelerinin veya ses tonlarının eşlik etmesi gerektiği düşünülmektedir. ÖG olan çocukların hareket/duruşlarla aktarılan duyguları tanıma becerilerine ilişkin problemleri alanyazında da yer almaktadır. Nabuzoka ve Smith (1999), çocukların oyun esnasındaki hareketlere/duruşlara ilişkin şakalaşma ve tartışma durumlarını ayırt etme becerilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda ÖG olan çocukların hareketlerdeki sözel olmayan ipuçlarını daha az kullandıklarını,

hareketlerle ifade edilen duyguları ayırt edemediklerini ve bu yüzden davranışların doğasında gelişen durumlarla ilgili yanlış kararlar verdiklerini bulmuşlardır. Bunun bir sonucu olarak da G olan çocukların amaçlarına ulaşmak için uygun olmayan iletişim yolları seçtikleri ve sosyal becerilerini kullanarak arkadaşlarıyla olan sorunlarına alternatif çözümler üretmede problemler yaşadıkları belirtilmektedir (Carlson, 1987; Meadan ve Halle, 2004; Weiss, 1984).

Çocukların kızgınlık duygusunu en kolay tanıdıkları alan ses tonları alanı olmuştur. Aynı zamanda kızgınlık G olan çocukların ses tonlarında en kolay tanıdıkları duygu olmuştur. Kızgınlık duygusu ses tonlarında belirgin bir yükselmeye neden olduğu için çocukların ses tonlarında bu duyguyu kolay tanımaları beklenen bir sonuçtur. Bu nedenle, iki grup da bu duyguyu hemen hemen birbirine eşit sürelerde isimlendirmişlerdir. Ancak G olan çocuklar kızgınlığı diğer duygularla daha çok karıştırmışlardır. G olan çocukların bu alanda akranlarından düşük performans göstermelerinin bu çocukların olası işitsel algı problemleri ile ilişkili olduğu ve bu yüzden ses tonlarındaki iniş ıkışları yakalamakta zorlandıkları düşünülmektedir (Bryan, 1977; Weiss, 1984).

G olan çocuklar sosyal hikayeler alt alanında da kızgınlığı tanımakta akranlarından anlamlı olarak daha düşük puanlar elde etmişlerdir. Kızgınlık duygusuna ilişkin soruların yarısını yanlış yanıtlamışlar ve kızgınlığı %40 oranında üzüntü ile karıştırmışlardır. Bu sonuç, çocuklara okunan hikayelerde anlatılan durumlara ilişkin her çocuğun sosyal deneyimleri ve çıkarımlarının farklı olması ile ilişkili olabilir. Ek olarak, G olan çocukların çalışan belleğe ve işitsel algıya ilişkin problemlerinin sosyal hikayelerle aktarılan duygulara ilişkin ipuçlarını yeterince analiz edememelerine yol açabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada G olan çocukların okumada yaşadıkları problemler göz önünde bulundurularak hikayeler araştırmacı tarafından okunmuştur. Bu esnada çocuğun hikayeyi dinlemesi, hikayedeki ipuçlarını akılda tutarak doğru duyguya karar vermesi ve seçenekler arasından bu duyguyu seçmesi G olan çocuklar için zor bir beceri olabilir.

Korku

Korku duygusunun çocuklardan aldığı yanıtlar tüm alt alanlarda incelenmiştir. Sonuçlara göre, G olan çocuklar tüm alanlarda akranlarından anlamlı olarak daha düşük puanlar elde etmişlerdir. Yüz ifadeleri alanı çocukların korku duygusunu tanımakta en çok zorlandıkları alan olmuş ve çocuklar bu duyguyu en çok şaşkınlık ile karıştırmışlardır. Alanyazında da korku ve şaşkınlık duygularının diğer duygulara göre çocuklarda daha geç geliştiği ve çocukların yüz ifadelerinde bu duygulara karar verirken daha çok zorlandıkları belirtilmektedir (Gross ve Ballif, 1991; Holder ve Kirkpatrick, 1991). Ancak, iki grup da yüz ifadeleri ile aktarılan korku duygusunu tanımakta zorlansa da G olan ocukların NGG akranlarına göre daha çok zorlandıkları izlenmiştir. Benzer şekilde, Holder ve Kirkpatrick'ın (1991) alışmalarında yüz ifadeleriyle aktarılan korku duygusu G çocuklar tarafından en çok yanlış yanıt alan duygu olmuştur. Korku ve şaşkınlık duygularının yüzdeki görünümlerine bakıldığında ise her iki duygunun da yüzde, gözlerin açılması, kaşların kalkması gibi değişimlere neden olduğu görülmektedir (akt., Dökmen, 1986) ve çocukların bu duyguları gözlerdeki değişimlere odaklanarak tanıdıkları ifade edilmektedir (Sayıl, 1996). G olan çocukların ise göz bebeklerindeki ve alın çizgilerindeki ipuçlarını ayırt etmede yaşadıkları problemler, korku ve şaşkınlık duygularını da ayırt etmelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Bryan, 1977; Petti ve diğ., 2003).

Tüm ocukların korku duygusunu en kolay tanıdıkları alan hareket/duruş alanı olmuştur. Bu duruma, korku duygusunun hareket/duruşlarla ifade edilirken kişilerin belirgin şekilde bedenlerini geriye doğru hareket ettirmelerinin yol açtığı düşünülmektedir. Dolayısıyla ocuklar bu alanda korku duygusunu kolaylıkla diğer duygulardan ayırt edebilmişlerdir. Ancak, NGG ocuklar bütün sorularda korku duygusunu doğru yanıtlarken G olan çocuklar %95 oranında doğru yanıt vermişler ve akranlarından anlamlı olarak daha başarısız olmuşlardır. Daha önce de belirtildiği gibi bu durumun, G olan çocukların iletişimde gelişen ipuçlarını akranları kadar doğru yorumlayamamalarının bir sonucu olduğu düşünülmüştür.

Ses tonları alanı tüm çocukların korku duygusunu tanımakta en çok zorlandıkları alan olmuş ve çocuklar bu duyguyu birbirlerine yakın sürelerde isimlendirmişlerdir. Ancak, G olan çocuklar korku

duygusunu tanımakta akranlarından anlamlı olarak daha düşük bir performans göstermişlerdir. ÖG olan çocuklar korku duygusunu sadece %30 oranında doğru yanıtlayabilmişler ve bu duyguyu başta kızgınlık (%29.16) olmak üzere diğer tüm duygular ile karıştırmışlardır. Bu sonucun diğer duygularda da belirtildiği gibi bu alanın diğer alanlara göre daha örtük olması ve ÖG olan çocukların işitsel algı problemleri ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür (Bender, 2008). Bunun yanı sıra korku duygusunun içsel olarak yaşanan bir duygu olması sebebiyle çocukların bu duygunun ses tonlarındaki ifadesine ilişkin deneyimlerinin olmaması ya da yetersiz olmasının da bu sonuçta etkili olabileceği belirtilmelidir. Alanyazında da çocukların duyguları algılama becerilerinin kişilerle olan iletişimlerinden ve bu duyguyla olan deneyimlerinden etkilenebileceği ifade edilmektedir (Arı ve diğ., 1995).

ÖG olan çocukların korku duygusunu tanımakta akranlarından daha çok zorlandıkları diğer bir alan da sosyal hikayeler alanı olmuştur ve bu duyguyu en çok şaşkınlık ile karıştırmışlardır. Bu sonuçta üzüntü duygusunda belirtilen süreçlerin etkili olduğu düşünülmekle birlikte, alanyazında ÖG olan çocuklar tarafından olumsuz duyguların (kızgınlık, üzüntü, tikslenme gibi) birbirleriyle karıştırılma oranlarının olumlu duygulardan (mutluluk, neşe, umut) daha yüksek olduğu da bildirilmektedir (Bauminger ve diğ., 2005).

Şaşkınlık

Şaşkınlık duygusu hareket/duruşlarla net olarak ifade edilemediğinden yüz ifadeleri, ses tonları ve sosyal hikayeler alanlarında incelenmiştir. Buna göre, yüz ifadeleri çocukların şaşkınlığı en kolay tanıdıkları alan olurken sosyal hikayeler alanı ise en çok zorlandıkları alan olmuştur. Yüz ifadeleri alanında gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir ve iki grubun da bu duyguya verdikleri doğru yanıt oranlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, ÖG olan çocuklar bu duyguyu diğer duygulardan ayırt etmekte akranlarından daha çok zorlanmışlar ve korku duygusu ile karıştırmışlardır. Bu durumun ÖG olan çocukların yüz ifadelerindeki duyguları tanımaya ilişkin yukarıda bildirilen problemlerinden kaynaklandığı düşünülmüştür. Nitekim benzer bir sonuca korku duygusunda da ulaşılmış ve korku en çok şaşkınlıkla karıştırılmıştır.

Ses tonları alanında da ÖG olan çocuklar şaşkınlığı tanımakta akranlarından anlamlı olarak daha düşük bir performans sergilemişlerdir. Ancak, çocukların bu duyguyu isimlendirme sürelerinin birbirlerine çok yakın olduğu izlenmiştir. NGG çocukların bu duyguya verdikleri yanlış yanıtların diğer tüm duygulara dağıldığı görülürken ÖG olan çocukların bu duyguyu yoğun olarak mutlulukla karıştırdıkları belirlenmiştir. ÖG olan çocukların işitsel algı problemlerinin yanı sıra şaşkınlığın diğer duygulara göre daha karmaşık bir duygu (Bauminger ve diğ., 2005) olmasının ve çocuklarda daha geç gelişmesinin (Gross ve Ballif, 1991) onların performanslarını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Dolayısıyla ÖG olan çocuklar şaşkınlık duygusunda yapılan vurgu ve tonlamaları, mutluluk duygusundaki vurgu ve tonlamalardan ayırt etmekte zorlanmışlardır.

Şaşkınlık duygusunda gruplar arasında anlamlı farklılıkların görüldüğü bir diğer alan sosyal hikayeler alanıdır. Bu alanda ÖG olan çocukların şaşkınlık duygusuna ilişkin soruların yarısından fazlasına yanlış yanıt verdikleri belirlenmiştir. ÖG olan çocuklar bu duyguyu % 42,5 oranında mutluluk ile karıştırmışlardır. Benzer şekilde, Bauminger ve diğerlerinin (2005) çalışmasında ÖG olan çocukların sosyal hikayelerle sunulan şaşkınlık gibi karmaşık duyguları tanımada daha çok zorlandıkları belirtilmiştir. Ayrıca, şaşkınlık duygusunun genel olarak mutluluk, üzüntü, kızgınlık gibi temel duygulara eşlik eden bir duygu olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla ÖG olan çocukların bu duyguyu diğerlerinden ayırt etmesi daha zor olabilir.

Tiksinme

Tiksinme duygusu şaşkınlık duygusunda olduğu gibi sadece yüz ifadeleri, ses tonları ve sosyal hikayeler alanlarında incelenmiştir. Çocukların tikslenme duygusunu en zor ses tonlarında, en kolay ise yüz ifadelerinde tanıdıkları bulunmuştur. Bu duygu ÖG olan çocukların tüm alanlarda akranlarına göre anlamlı olarak zorlandıkları ve diğer duygularla yoğun olarak karıştırdıkları bir duygu olmuştur. Yüz ifadeleri alanı çocukların tiksinemeyi en kolay tanıdıkları alan olmasına karşın, ÖG olan çocuklar bu duyguyu tanımada

akranlarına göre anlamlı olarak daha çok zorlanmışlardır. Üzüntü duygusunda elde edilen sonuçlara benzer olarak ÖG olan çocuklar tiksinimeyi yoğunlukla üzüntü ile karıştırmışlardır. Ek olarak tiksiniye duygusu yüz ifadeleri alanında çocukların isimlendirme sürelerinde anlamlı farklılıkların görüldüğü tek duygu olmuştur. Tiksiniye ve üzüntü duygularında yüzdeki bölgelerin aldığı şekiller incelendiğinde ağız kenarları ve kaşların birbirine benzer şekilde aşağı çekildiği görülmektedir (akt., Dökmen, 1986). Duyguların yüzdeki ifadesi sırasında ağız, kaşlar, alın ve gözlerde benzerlikler ya da farklılıklar görülebilmektedir. Bu çalışmada olduğu gibi alanyazında da benzer çalışmaların sonuçları ÖG olan çocukların, yüz ifadelerindeki bu benzerlikleri ve ipuçlarını yeterli düzeyde ve doğru olarak değerlendiremediklerini göstermektedir (Holder ve Kirkpatrick, 1991; Nabuzoka ve Smith, 1999; Petti ve diğ., 2003; Sprouse ve diğ., 1998). Yüz ifadelerindeki duyguları tanımak, özellikle gözlerdeki değişimi takip etmeyi; bunun için de görsel, uzamsal algı ve dikkat becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (Herba ve Phillips, 2004). Bu durum ÖG olan çocukların okuma yazmada olduğu gibi (Bender, 2008; Lerner, 2001; Pierangelo ve Giuliani, 2006) yüz ifadelerindeki duyguları algılamak de benzer görsel algı problemlerden etkilendiklerini göstermektedir (Gross-Tsur, Shalev, Manor ve Amir, 1995; Korhonen, 1991; Van der Vlugt, 1991). Ayrıca, tiksiniye gibi duyguların çocuklarda diğer duygulara göre daha geç gelişmesinin (Gross ve Ballif, 1991) de bu sonuçta etkili olabileceği belirtilmelidir.

Ses tonları alanında ise ÖG olan çocuklar tiksiniye duygusunu diğer duygulardan ayırt etmede akranlarından anlamlı olarak daha düşük performans sergilemişlerdir. İki grup da bu duyguyu başta kızgınlık ve üzüntü olmak üzere diğer tüm duygularla karıştırmışlardır. Ses tonlarının sözel olmayan iletişimde yüz ifadeleri ve hareket/duruşlardan daha az yer almasının (Altıntaş, 2005) bir sonucu olarak çocukların ses tonlarındaki duygularla olan deneyimlerinin daha az olması bu sonucun nedenlerinden olabilir. Alanyazında ses tonları ile aktarılan sözel olmayan ipuçlarını duygular düzeyinde inceleyen çalışmalara rastlanmasa da çocukların ses tonlarındaki ifadeleri algılamada diğer alanlara göre daha çok zorlandıklarını gösteren çalışma sonuçları bulunmaktadır (Bryan, 1977; Most ve Greenbank, 2000). Dolayısıyla, ÖG olan çocukların hem akran etkileşimlerinin az ya da yetersiz olmasının hem de ses tonları ile diğer alanlardan daha az karşılaşmalarının onların bu alandaki performanslarını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Son olarak, ÖG olan çocuklar sosyal hikayeler alanında da tiksiniye duygusunu tanımada akranlarından anlamlı olarak daha düşük bir performans göstermişlerdir. Tiksiniyeyi şaşkınlık ve kızgınlık başta olmak üzere tüm duygularla karıştırmışlardır. ÖG olan çocukların diğer duyguları karıştırırken yaşadıkları benzer süreçlerin tiksiniye duygusunda da etkili olduğu düşünülmektedir.

Özetle, ÖG olan çocuklar tüm alt alanlarda duyguları tanımada NGG akranlarından daha başarısız olmuşlardır. Mutluluk, tüm çocuklar tarafından yüz ifadeleri ve sosyal hikayeler alanlarında en doğru yanıtlanan duygu olurken; üzüntü duygusundaki anlamlı farklılıklar sadece hareket/duruş alt alanında görülmüş ve ÖG olan çocuklar akranlarından daha düşük performans göstermişlerdir. Kızgınlık tüm çocuklar tarafından en kolay ses tonları alt alanında, korku ise en kolay hareket/duruş alt alanında tanınmıştır. Yüz ifadeleri, çocukların şaşkınlığı en kolay tanıdıkları alan olurken, sosyal hikayeler alanı ise en çok zorlandıkları alan olmuştur. Son olarak, tiksiniye duygusuna bakıldığında, çocukların bu duyguyu en zor ses tonlarında, en kolay ise yüz ifadelerinde tanıdıkları görülmüştür.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar değerlendirilirken göz önünde bulundurulması gereken bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bu çalışmada utanç, gurur, yalnızlık gibi karmaşık duygulara yer verilememiştir. ÖG olan çocukların ise bu duyguları tanıma becerilerinde daha yoğun güçlükler yaşayabilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle, ileri araştırmalarda sosyal öyküler kullanılarak bu tür duyguları tanıma süreçlerinin daha ayrıntılı incelenebileceği düşünülmektedir. İkinci olarak, çocukların duyguları tanıma becerilerinde yaşadıkları problemlerin sosyal ve akademik alanlardaki etkileri incelenmemiştir. Dolayısıyla çocukların duyguları tanıma becerilerinin sosyal ve akademik sonuçlarının incelenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Üçüncü olarak, çalışmada alt alanlar birbirinden bağımsız olarak sunulmuştur. İleride

yapılacak çalışmalarda yüz ifadeleri ve hareketlere, ses tonunun eşlik ettiği sosyal olaylar kullanılarak çocukların duyguları tanıma becerilerinin değerlendirilmesi önerilmektedir. Diğer taraftan, günümüzdeki iletişim araçlarında (internet, telefon vb.) yüz ifadeleri, hareketler ve sesli görüşmeler birbirlerinden bağımsız olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu nedenle, bu çalışmadan elde edilen sonuçların dikkatle değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Dördüncü olarak, çalışmaya sınırlı bir yaş grubu ve demografik özellikler dahil edilmiştir. Benzer çalışmalar yapılırken farklı yaş grupları, anne-baba eğitim düzeyi, ev ve sınıf ortamına ilişkin özellikler, etkileşim ortamları, deneyimleri, öğretmen yeterlikleri, destek süreçleri gibi değişkenlerin eklenebileceği ve bu becerilere olan etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda uygulamaya yönelik en önemli öneri, ÖG yaşayan çocukların bu becerilerinin değerlendirilmesi ve gerekli olduğu durumlarda ve erken dönemde müdahale programları ile desteklenmesidir. Bu açıdan, çalışmadan elde edilen sonuçlar, çocukların duyguları algılama becerileri hakkında öğretmenlerin ve ailelerin farkındalıklarını arttırarak bu becerilerin desteklenmesi ve müdahale programlarının zamanında ve etkili bir şekilde sürdürülebilmesi açısından önemlidir. Böylelikle sosyal becerileri desteklenen ÖG olan çocukların hem ileri dönemdeki olası sosyal problemlerinin önüne geçileceği hem de akademik performanslarının olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışmadan elde edilen sonuçlar bazı duyguların en iyi yüz ifadeleriyle, bazılarının ise hareketler ya da ses tonlarıyla ifade edildiğini göstermektedir. Çocuklara duygular ile ilgili verilen eğitimlerin çoğunlukla yüz ifadeleri üzerinden yürütüldüğü düşünülürse bu sonuç, müdahale programlarının bir bütünlük içinde hazırlanmasının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Kaynaklar

- Altıntaş, E. (2005). *Beden dili-sözsüz iletişim*. İstanbul. Alfa Yayıncılık.
- Arı, M., Bayhan, P., Üstün, E., Akman, B., & Şahin, S. (1995). 48-72 aylar arasındaki çocukların duygusal ifadeleri tanımlama ve algılamalarının yaş ve cinsiyete göre incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(3), 119-125.
- Axelrod, L. (1982). Social perception in learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 610-613.
- Bauminger, N., Edelsztein, H. S., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 45-61.
- Bender, W. N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Bryan, T. (1977). Learning disabled children's comprehension of nonverbal communication. *Journal of Learning Disabilities*, 10, 36-41.
- Boyatzis, C. J., Chazan, E., & Ting, C. Z. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 154, 375-382.
- Bursuck, W. (1989). A comparison of students with learning disabilities to low-achieving and higher achieving students on three dimensions of social competence. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 188-193.
- Camras, L. A., & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9, 84-94.
- Carlson, C. I. (1987). Social interaction goals and strategies of children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 306-311.
- Denham, S. S., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- Dimitrovsky, L., Spector, H., Levy-Shiff, R., & Vakil, E. (1998). Interpretation of facial expressions of affect in children with learning disabilities with verbal or nonverbal deficits. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 286-292.
- Dökmen, Ü. (1986). *Yüz ifadeleri konusunda verilen eğitimin duygusal yüz ifadelerini teşhis etme becerisi ve iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 3-8.
- Flanagan, D. P., Ortiz, S. O., & Alfonso, V. C. (2011). Essentials of Cross-Battery Assessment. Kaufman, A. S., and Kaufman, N. L. (Eds.), *Expert advice on identifying specific learning disabilities* (3th ed.). Canada: John Wiley and Sons, Inc
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill Palmer Quarterly*, 50(3), 274-290.
- Friend, M., & Davis, T. L. (1993). Appearance-reality distinction: Children's understanding of the physical and affective domains. *Developmental Psychology*, 29, 907-914.
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. Los Angeles: University of California Press.

- Gross, A. L., & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental Review, 11*, 368-398.
- Gross-Tsur, V., Shalev, R. S., Manor, O., & Amir, N. (1995). Developmental right-hemisphere syndrome: Clinical spectrum of the nonverbal learning disability. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 80-86.
- Herba, C., & Phillips, M. (2004). Annotation: Development of facial expression recognition from childhood to adolescence: Behavioural and neurological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(7), 1185-1198.
- Hetherington, E. M., & Parke, R. D. (1993). *Child psychology: A contemporary view point* (4th ed.). New York: Monotype Composition Company.
- Holder, H. B., & Kirkpatrick, S. W. (1991). Interpretation of emotion from facial expressions in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 170-177.
- IDEA (Individuals and Disabilities Education Act Regulation, 2004). *Identification of specific learning disabilities*. <http://idea.ed.gov/explore/view/p/%2Croot%2Cdynamic%2CTopicalBrief%2C23%2C> adresinden elde edilmiştir.
- Kılıç-Tülü, B., & Ergül, C. (2015). Öğrenme güçlüğü olan çocukların sözel olmayan ipuçları ile aktarılan duyguları algılama becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi, 30*(76), 32-44.
- Kirazlı, Ç. M. (2014). *9-11 yaş grubu koklear implantlı çocukların genel zeka, duygusal zeka, zihin kuramı, duygu tanıma, yüz ifadesi tanıma ve uyum becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korhonen, T. T. (1991). Neuro psychological stability and prognosis of subgroups of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 48-52.
- Lerner, J. W. (2001). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (8th ed.). Boston: Houghton and Mifflin Company.
- Malian, I., & Nevin, A. (2002). A review of self-determination literature. *Remedial and Special Education, 23*(2), 68-75.
- Meadan, H., & Halle, J. W. (2004). Social perceptions of students with learning disabilities who differ in social status. *Learning Disabilities Research and Practice, 19*, 71-82.
- Most, T., & Greenbank, A. (2000). Auditory, visual and auditory-visual perception of emotions by adolescents with and without learning disabilities, and their relationship to social skills. *Learning Disabilities, Research and Practice, 5*(4), 171-178.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1999). Distinguishing serious and playful fighting by children with LD and nondisabled children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 883-890.
- Nowicki, S., & Duke, M. P. (1992). The association of children's nonverbal decoding abilities with their popularity, locus of control, and academic achievement. *The Journal of Genetic Psychology, 153*, 385-393.
- Nowicki, S., & Duke, M. P. (1994). Individual differences in the nonverbal communication of affect: The diagnostic analysis of nonverbal accuracy scale. *Journal of Nonverbal Behavior, 18*, 9-33.

- Özen, K. (2011). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yetenekleri ile sosyal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sağlıklı gelişim gösteren grup ile karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Petti, V. L., Voelker, S. L., Share, D. L., & Hayman-Abello, S. E. (2003). Perception of nonverbal emotion cues by children with nonverbal learning disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 15*, 23-36.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Boston: Pearson Company.
- Razza, R.A., & Blair, C. (2009). Associations among false-belief understanding, executive function, and social competence: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 332-343.
- Reiff, H. B., & Gerber, P. J. (1990). Cognitive correlates of social perception in students with LD. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 260-262.
- Rothman, H. W., & Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept, and social support. *Learning Disability Quarterly, 17*, 268-279.
- Sayıl, M. (1996). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma ve çizme becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi, 11*(36), 61-69.
- Shaffer, D. R. (1996). *Developmental psychology: Childhood and adolescence* (4th ed.). United States of America: Brooks/Cole Publishing Company.
- Sprouse, C. A., Hall, C.W., Webster, R. E., & Bolen, L. M. (1998). Social perception in students with learning disabilities and attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Nonverbal Behaviour, 22*, 125-134.
- Van der Vlugt, H. (1991). Neuro psycho-logical validation studies of learning disabled subtypes: Verbal, visual-spatial, and psycho motor abilities. In B. P. Rourke (Eds.), *Neuro psychological validation of learning disability subtypes* (pp. 140-159). New York: Guilford.
- Vaughn, S., Elbaum, B. F., & Schumm, J. S. (1996). The effect so inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*(6), 598-608.
- Yıldırım, S. (1999). *Zihin engelli çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma durumlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Journal of Genetic Psychology, 166*, 297-312.
- Weiss, E. (1984). Learning disabled children's understanding of social interactions of peers. *Journal of Learning Disabilities, 17*, 612-615.
- Whiting, P. R., & Robinson, G. L. (2002, July). *The interpretation of emotion from facial expression for children with irlen syndrome*. Paper presented at the Seventh International Irlen Conference, Vancouver, Canada.
- Wight, M., & Chapparo, C. (2008). Social competence and learning difficulties: Teacher perceptions. *Australian Occupational Therapy Journal, 55*(4), 256-265.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2016, Volume: 17, No: 3, Page No: 207-229

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.266131

RESEARCH

Received:12.02.16
Accepted: 03.10.16
OnlineFirst: 15.11.2016

Recognition of Emotions in Children with Learning Disabilities*

Burcu Kılıç Tülü**
Ankara University

Cevriye Ergül***
Ankara University

Abstract

This study aimed to investigate recognition of emotions via (facial expressions, posture/gestures, voice and social stories) in children with learning disabilities comparing to their peers with typical development. The participants were 3rd, 4th or 5th graders consisting 120 children in total. Sixty of these were children with learning disabilities and 60 were children with typical development. Data were gathered by using the Test of Perception of Affect Via Nonverbal Cues (TPANC) developed by the researchers. Children were asked to name emotions including (happiness, sadness, anger, fear, amazement, and disgust) in the test. Results showed that children with learning disabilities performed significantly lower and slower in naming emotions than their peers. Happiness in facial expressions and social stories subtests was received the highest number of correct answers by all children. Fear in facial expressions was often confused with amazement. While anger was recognized most easily via voice, fear was recognized most easily via gesture/posture. The results are discussed further on the basis of previous findings and recommendations are presented.

Keywords: Emotion recognition skills, learning disabilities, social skills, nonverbal cues.

Recommended Citation

Kılıç-Tülü, B., & Ergül, C. (2016). Recognition of emotions in children with learning disabilities. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 17(3), 207-229.

*This study is constituted from the postgraduate thesis of Burcu KILIC-TULU under the supervision of Assoc. Dr. Cevriye ERGUL.

***Corresponding Author:* Specialist, Ankara University Centre for Special Education, Ankara, E-mail: tulu@ankara.edu.tr

***Assoc. Prof., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara, E-mail: cevriyeergul@gmail.com

Social skills deficits of children with learning disabilities (LD) have been reported in many research studies (Bryan, 1977; Meadan & Halle, 2004; Nabuzoka & Smith, 1999). Children with LD have problems in recognizing and interpreting facial expressions, posture/gesture, tone of voice, and emotions conveyed by social stories (Dimitrovsky, Spector, Levy-Shif, & Vakil, 1998; Petti, Voelker, & Hayman-Abello, 2003). When a child reaches three to four years of age they begin to recognize emotions such as happiness, sadness, fear, anger, amazement, and disgust of people in their environment other than family members (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994; Shaffer, 1996). However, problems encountered by children with LD for recognizing and distinguishing these emotions lead to peer rejection (Vaughn, Elbaum, & Schumm, 1996) and have them use inappropriate communication ways (Nabuzokao & Smith, 1999). In addition, social skills deficits of these children negatively affect both their academic achievement (Bursuck, 1989) and their social interactions in later life. Therefore, having knowledge about these skills of children with LD in the early stages might contribute to developing intervention programs, which can support them. For this purpose emotion recognition skills in children with LD were examined and compared to their peers with typical development in this study.

Method

The study group consisted of 120 children of which 60 were children with learning disabilities and 60 were children with typical development who were attending 3rd, 4th or 5th grades. The data of this study was collected by the “Test of Perception of Affect Via Nonverbal Cues (TPNC),” which consisted of subtests of facial expressions, posture/gesture, tone of voice, and social stories. Children were asked to name the emotions of happiness, sadness, fear, anger, disgust, and amazement under these four categories of the test. Children’s emotions recognition and span of emotion identification was compared by One-Way Analysis of Variance (ANOVA). The distribution of incorrect responses by emotion was examined by Crosstabs which is a descriptive statistical method.

Results and Discussion

First of all, responses to happiness were examined. The happiness was identified as the emotion, which received the highest number of correct responses by all children on facial expressions and social stories subtests. This finding is consistent with the results of previous studies in the literature (Dimitrovsky et al., 1998; Gross & Ballif, 1991; Holder & Kirkpatrick, 1991). However, children with learning disabilities obtained significantly lower scores in recognition of happiness than their peers on facial expressions and posture/gesture subtests. Second, the only significant difference for sadness was seen on posture/gesture subtest. Children with LD showed significantly lower performance than their peers and they confused it with other emotions in the ratio of 53 %. Third, when anger was examined it was seen that on all of the subtests but facial expressions children with learning disabilities exhibited significantly lower performance than their peers. For naming span there were significant differences only on posture/gesture subtest. Anger was most easily recognized on the voice subtest. The clear rise in the tone of voice for anger was thought to be the reason for easy recognition. However, on this subtest children with LD still showed significantly lower performance than their peers. This result was thought to be related with the potential problems in auditory perception in children with LD and their difficulties in detecting rise and fall of voice tones (Bryan, 1977; Weiss, 1984). Fourth, children with LD had significantly lower performance in the emotion of fear than their peers on all subtests. Children most easily recognized fear on the posture/gesture subtest. The fact that people clearly move their bodies backwards while expressing fear with posture/gesture was thought to be related to this result. Therefore, children could easily distinguish fear from other emotions on this subtest. However, children with LD had significantly lower scores than their peers on posture/gesture subtest and they spent more time to name this emotion. Based on this result, it was suggested that children with LD use nonverbal cues less for movements, they cannot distinguish emotions, which were expressed via posture/gesture and therefore they choose inappropriate ways to communicate (Nabuzoka & Smith, 1999; Petti et al., 2003). Since amazement and disgust could not be clearly expressed by posture/gesture they were examined only on facial expressions, voice, and social stories subtests. Accordingly, facial expressions were the domain in which children could most easily recognize amazement but social stories was the most

difficult. Children with LD had significantly more difficulty on the voice and social stories subtests. Lastly, children had the most difficulty in recognizing disgust in voice but they most easily recognized it in facial expressions. For this emotion children with LD had significantly lower scores than their peers on all subtests and they intensely confused it with other emotions. In addition to this, disgust was the only emotion for which children had significant differences in naming span on facial expressions subtest and it took children with LD longer to name this emotion. This result was similar to the previous findings (Holder & Kirkpatrick, 1991; Whiting & Robinson, 2002).

In the context of the limitations and results of this study suggestions for future research and the field are presented. In future studies it is suggested to add and examine the effects of a variety of other variables such as different emotions, different age groups, parent educational level, characteristics of home and classroom environment, interaction features of the these environments, and experience on these skills. The results of this study also suggest that it is important to increase awareness of teachers and parents about problems related to the recognition of emotions in children with LD and to support these skills by effective intervention programs.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2016, Cilt: 17, Sayı: 3, Sayfa No: 231-245

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.266140

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 24.02.16

Kabul Tarihi: 21.06.16

Erken Görünüm: 15.11.16

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Üstbilış Farkındalıklarının Tespiti

Çığıl Aykut*
Gazi Üniversitesi

Necdet Karasu**
Gazi Üniversitesi

Gamze Kaplan***
Bülent Ecevit Üniversitesi

Öz

Genel olarak öğretmen yetiştirme alanında ve özelde özel eğitim alanında son yıllarda değişiklikler gerçekleşmesi zorunlu hale gelmektedir. Yeni tip öğretmen tartışması altında yetişecek öğretmenlerin sergilemeleri gereken özellikler konusunda öğretmenlerin yeni durumlar karşısında kendilerini geliştirmeye dönük özelliklere sahip, değişkenlere göre kararlarını düzenleyebilen ve performansıyla ilgili değerlendirmeler yapabilen öğretmenler olmaları beklenmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının gelişmiş üstbilış becerilerine ihtiyaç duyacakları tartışması yükselmektedir. Bu çalışmada özel eğitim bölümlerinde eğitim almakta olan öğretmen adaylarının üstbilış farkındalıklarının tespiti hedeflenmiştir. Ayrıca üstbilışsel farkındalık ile akademik başarı arasındaki ilişki ve diğer değişkenlere göre gruplar arası farklılıkların tespiti hedeflenmiştir. Çalışmanın sonucunda özel eğitim bölümü öğrencilerinin akademik not ortamları ile üstbilış farkındalıkları arasında eksi yönde bir ilişki tespit edilmiştir ki bu da incelenmesi gereken bir duruma neden olmaktadır. Ayrıca sınıf düzeyleri, not ortalaması ve mezun olunan lise bakımından grup farklılaşması tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Üstbilış farkındalığı, öğretmen yetiştirme, akademik başarı, yükseköğretim,

Önerilen Atıf Şekli

Aykut, Ç., Karasu, N., & Kaplan, G. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının üstbilış farkındalıklarının tespiti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 231-245.

*Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: cigil@gazi.edu.tr

****Sorumlu Yazar:** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: necdetkarasu@gazi.edu.tr

***Arş. Gör., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zonguldak, E-posta: kplngamze@gmail.com

Günümüzde değişen şartlar sonucunda bireylerin ve toplumun eğitimden beklentileri değişmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler çağın gereklerine uygun şekilde nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için eğitim sistemlerinde pek çok düzenlemeye gitmektedir. Eğitim sisteminde reform niteliği taşıyan düzenlemeler öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeye yönelik olarak etkili öğretim araç gereçlerinin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının eğitsel ve fiziksel kapasitesinin artırılması ile öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterliliklerinin iyileştirilmesini kapsamaktadır (Karip ve Köksal, 1999). İzleyen yıllar içerisinde bu durum daha farklı biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Sindelar ve Rosenberg (2000), öğretmenlerin yeni yüzyılda çok sayıda beklentiyle karşı karşıya bırakıldıklarını belirtmektedirler. Adı geçen yazarlar bu beklentilerle beraber öğretmen yetiştirme konusunda farklı yaklaşımların da değerlendirilmesi gerekliliğine dikkat çekmektedirler. Rosenberg ve Walter-Thomas (2014), özel eğitim alanına dönük olarak beklentiler ile ilgili duruma katılırken, gelişen dönemde yetiştirilen öğretmenlerin kanıt temelli uygulamalar konusunda sınıfta etkili olmanın yanında liderlik becerilerine sahip işlevsel kapasiteleri yükselmiş, yaratıcı düşünebilen ve işbirliği içinde olan öğretmenlerin yetiştirilmesinin hedeflenmesini önermektedirler. Bu durum doğası gereği öğretmenlerin üstbilişlerini kullanmalarını gerektirir. Flavell (1976), tarafından ortaya atılan üstbiliş kavramı en basit ifadeyle “düşünme hakkında düşünme” olarak tanımlanmaktadır. Üstbilişin oldukça soyut bir kavram olması, bu kavrama ilişkin farklı tanımların yapılmasına neden olmuştur. Alanyazında bu tanımların ifade biçimlerinde farklılıklar yer alsa da, üstbiliş genellikle bireyin öğrenmesi üzerinde bilinçli biçimde düşünmesi ve bilişlerini planlaması, izlemesi ve düzenlemesi olarak tanımlanır (Akın ve Abacı, 2011; Flavell, 1985; Gourgey, 1998; O’Neill ve Abedi, 1996; Schraw ve Dennison, 1994). Üstbilişin, üstbilişsel bilgi ve üstbilişin düzenlenmesi şeklinde iki temel boyutu olduğuna dair alanyazında görüş birliğine varılmıştır (Akın ve Abacı, 2011). Üstbilişin bilgi boyutu bir öğrenen olarak bireyin üstbilişsel beceriler, stratejiler ve kaynaklar hakkında ne yapılacağı (bildirimsel), nasıl yapılacağı (işlemsel) ve ne zaman yapılacağı (durumsal) hakkındaki farkındalığını içerirken, üstbilişin düzenleme boyutu, bireyin bir öğrenen olarak performansını planlamasını, izlemesini ve değerlendirmesini içerir (Schraw ve Dennison, 1994). Öğretmenlerin etkin ve verimli bir şekilde öğrenme aktivitelerini organize etmesi, planlaması, karar vermesi ve değerlendirmesi üstbilişsel becerileri kazanmalarını gerektirir (Akın ve Abacı, 2011). Öğretmenlik mesleği eleştirel düşünme ve beraberinde problem çözme becerisine sahip olmayı, sorunlara çözüm odaklı yaklaşmayı, süreci yönetebilmek için alternatif yollar araştırıp bulmayı, bulduklarını uygulamayı, kendini sürekli izlemeyi, sınavı geliştirmeyi ve tüm bu olup biteni sorgulayabilmeyi gerektirir.

Öğretmenlerin sahip olması gerekli olan tüm bu beceriler öğretmenlerin gelişmiş üstbiliş becerilerine sahip olmalarıyla mümkün olabilecektir. Üstbiliş ve öğretmen yeterlikleri bu doğrultuda örtüşmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına bu yetileri, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında kazandırmak gerekmektedir. Ancak hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlere aktarılan derslerin bu becerilerin kazandırılmasına yönelik olmadığı bilinen bir gerçektir. Aday öğretmenlere bu becerileri kazandıracak nitelikte ders içeriklerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Üstbiliş becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek için öğretmen yetiştirme programlarında değişiklikler yapmak, ders içerik ve sunuşlarında düzenlemeler yapmak ve daha başka olası yöntemlerin devreye sokulmasıyla mümkün olabilecektir. Ayrıca, özel eğitim alanında üstbilişsel becerilere sahip öğretmenlerin farklılaşabilen bireysel özelliklere yanıt verebilecek durumda olmaları için problem çözücü, sorgulayıcı ve yeni yol haritasını hızlı biçimde tasarlayan öğretmenler olması gerekmektedir.

Alanyazında yükseköğretim öğrencileri ve üstbilişe yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Covington, 1985; McCrindle ve Christensen, 1995; Mevarech, 1999; Volet, 1991). Araştırmacılar, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık ve becerilerini geliştirmek için, kayıt tutma, yansıtıcı düşünme, problem temelli öğrenme, hedef koyma, işbirlikçi çalışma grupları oluşturma, öz değerlendirme gibi pek çok teknik ve stratejiler belirlemişlerdir (Akın ve Abacı, 2001; Case ve Gunstone, 2002; De Backer, Keer ve Valcke, 2012; Papinczak, Young, Grooves ve Haynes, 2008; Ross, Green, Salisbury-Glennon & Tollefson, 2006; Simons, 1994; Zimmerman, 1989).

Simons (1994), yükseköğretimde öğretmenlerin üstbilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik ilkeler önermiştir. Biliş ve üstbiliş arasındaki ilişki, öğrenme işlemi ve derinlemesine bilişsel işleme, yansıtıcı olabilme, kendini düzenleme becerileri, öğrencilerin öğrenme uygulamalarına yardımcı olma, genelleme ve transfer edebilmelerine çabalama, öğrenme için sorumluluğu geliştirme, öğrencilerin mevcut öğrenmelerinin üzerine yenilerini kurma, bu ilkelerden öne çıkanlardır. Cassidy (2011) tarafından Duckworth, Ackerman, MacGregor, Salter ve Vorhaus (2009) ve Meyer, Haywood, Sachdev ve Faraday (2008) raporlarına dayanarak hazırlanan raporda öğrencilerin üstbilişsel yeteneklerini geliştirmeye yönelik yapıların yükseköğretim öğrencileri için de aynen geçerli olduğunun altı çizilmiştir. Wageber (2013), Fransız üniversitelerine devam eden her iki öğrenciden bir tanesinin eğitimlerinin ilk yılında başarısız olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı, öğrencilerin başarısını etkileyen unsurları daha derinlemesine incelerken dikkate dayalı uygulama, gözleme ve odaklanmış dikkat gibi kavramların yükseköğretim öğrencilerinin başarısına olumlu etki yaptığı varsayımından yola çıkarak 72 öğrenciden oluşan kontrol grubu ve 86 öğrenciden oluşan bir deney grubu oluşturmuştur. Dikkate dayalı uygulama etkinliklerinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmede önemli bir rol oynadığını tespit etmiştir.

Young ve Fry (2008), günümüzde öğretmen yetiştiren üniversite öğretim elemanlarının geniş bir öğrenci profili ile karşı karşıya kaldıklarını, bu adayların hem çok farklı öğrenme yollarına sahip hem de öğrendiklerini yeni durumlara uygulama konusunda farklı yeterliliklere sahip olduklarını, üst düzey yeterliklere sahip bir öğretmen adayı ile ortalama yeterliklere sahip öğretmen adayları arasında bilhassa kendi öğrenmeleri hakkında fikir sahibi olma ve öğrenmelerini düzenleme konusunda anlamlı farklılıklar olduğuna yönelik vurgu yapmışlardır. Farklı biçimde ifade etmek gerekirse, öğretmen yetiştirmede üstbilişin rolünün, yansıtıcı ve kendini geliştiren öğretmenler yetiştirme ile önem kazandığı ifade edilebilmektedir. Graham ve Phelps (2003), "usta öğrenci" öğretmen yetiştirmenin bugün yaşanmakta olan öğretmen sorunlarına yanıt oluşturabilecek bir bakış açısı olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacılar, öğretmen yetiştirme programlarının üstbiliş hareketine geçiren özelliğe bürünmesini bir gereklilik olarak işaret etmektedirler. Alanyazın incelemesinde yükseköğretim, öğretmen yetiştirme, akademik beceri ve üstbiliş arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Doğanay ve Demir (2011), öğretmen adaylarının daha başarılı olmaları ya da yükseköğretim öğrencilerinin başarılarını arttırmalarının önemli göstergesi olarak üstbiliş becerilerine sahip olmalarını bir gereklilik, öğretmen adayları için belirleyici bir özellik olarak belirtmektedirler. Alanyazın çeşitli bakımlardan ilişkili sonuçlar sunmaktadır. Romainville (1994), yükseköğretim öğrencilerinin performanslarıyla üstbilişleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında üstbiliş göstergesi olarak belirtilen tanımlayıcı değişkenlerin akademik performans göstergeleri arasındaki ilişkiyi göstermiştir. De La Harpe ve Radloff (1999), yaptıkları çalışmanın bulgularına atıfta bulunarak daha iyi öğrenciler olarak yetiştirilen öğretmenlerin üstbilişlerinin, motivasyonlarının ve işlerine dönük olumlu yaklaşımlarının daha yüksek olduğuna işaret etmişlerdir. Rezvan, Ahmadi ve Abedi (2006) akademik başarı, mutluluk ve üstbiliş arasındaki ilişkiyi incelerken yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarılarının yükselmesi ve üstbilişlerinin gelişmesi arasında olumlu ilişki tespit etmişlerdir. Üstbiliş yükselmekte olan öğrencilerin akademik başarısının da olumlu yönde yükseldiği tespit edilmiştir. Coutinho (2007), gerçekleştirdiği çalışmasında yükseköğretim öğrencilerinin eğer bir bilgiyi daha derinlemesine öğrenme istekleri varsa akademik performanslarının da yükseldiğine işaret ederek, üstbilişin de akademik başarı ile ilişkisini vurgulamış ve iyi üstbiliş becerilerine sahip öğrencilerin daha yüksek not ortalamasına sahip olduklarını göstermiştir. Young ve Fry (2008), yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarıları ve üstbilişleri arasındaki inceledikleri çalışmada üstbiliş farkındalığının hem dersler bazında hem de genel not ortalaması bazında olumlu yönde ilişkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Vrugt and Oort (2008), yükseköğretim öğrencilerinin başarıya ulaşmalarında üstbiliş, amaç koyma ve çalışma stratejilerini inceledikleri çalışmalarında üstbiliş kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını tespit etmişlerdir. Doğanay ve Demir (2011), öğretmen adaylarından düşük ve yüksek akademik başarıya sahip olanların üstbilişleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmasında düşük ve yüksek akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının üstbiliş becerilerini kullanma konusunda gruplar arası anlamlı farklılık tespit etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının üstbilis becerilerini geliştirmeye dönük bir öğretmen yetiştirme programının geliştirilebilmesi için öncelikle öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının tespit edilmesi ve buna dönük bir program geliştirme sürecine odaklanılmasının avantajları olabilecektir. Bu nedenle, bu çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının tespiti, not ortamları, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre gruplar arasındaki farklılaşma ve not ortamları ile üstbilis farkındalık puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Özel eğitim öğretmen adaylarının üstbilis farkındalık düzeylerinin tespiti amacıyla düzenlenen bu çalışma bilimsel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemine dayandırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, öğretmen adaylarının akademik başarıları ile üstbilis farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel bir çalışma olarak planlanmıştır. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda iki değişkenin birlikte değişim varlığını belirleme yani ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 1984).

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Çalışmada örneklem oluşturmak için olasılıklı olmayan örnekleme türü tercih edilmiştir. Evreni temsil edecek örneğe girecek birimlerin tesadüfi olarak seçilemeyip araştırmacının kendi inisiyatifi ile seçtiği birimlerden oluşan örneklem olasılıklı olmayan örneklem olarak adlandırılmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Ülke genelindeki öğrenci evrenini yansıtmaları için 3 ayrı üniversitede eğitim almakta olan öğrenciler seçilmişlerdir. Bu grubun seçilme nedeni ulaşılabilirliği arttırmaktır.

Örneklem büyüklüğü hesaplamasında ise örneklem büyüklüğü hatası .03 üzerinden hesaplandığında tahmini olarak bölümlerde okuyan öğrenci sayısı üzerinden hesaplama gerçekleştirilince örneklem büyüklüğünün 450 dolayında olması uygun görülmüştür.

Katılımcılar üç özel eğitim bölümü öğrencilerinden oluşmuştur. Toplamda 430 öğrencinin olduğu katılımcı bilgileri aşadaki tabloda da sunulmuştur (Tablo 1). Bağımsız değişkenleri oluşturan kişisel bilgilerin ölçümünde araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Katılımcılar hakkında demografik bilgi toplanırken araştırma ekibi tarafından önceki alanyazın örnekleri incelenmiş ve ardından üstbilisin gelişmesi üzerinde etkisi olabilecek unsurları inceleyebilmek amacıyla katılımcıların okumakta oldukları üniversite, cinsiyet, sınıf düzeyleri, not ortamları ve mezun oldukları lise tipi hakkında veri toplanmıştır.

Tablo 1

Katılımcı Bilgileri

	n	%
Üniversite		
Üniversite 1	138	32.1
Üniversite 2	178	41.4
Üniversite 3	114	26.5
Cinsiyet		
Kadın	240	55.9
Erkek	189	44.1
Sınıf Dağılımı		
Birinci	121	28.1
İkinci	120	27.9
Üçüncü	106	24.7
Dördüncü	83	19.3
Not Ortalamaları		
4.00-3.51	25	5.8
3.50-3.01	78	18.2
3.00-2.51	173	40.4
2.50-2.01	107	25
2.00-1.50	45	10.5
Lise Mezuniyetleri		
Genel Lise	78	18.1
Meslek Lisesi	86	20.0
Anadolu Lisesi	114	26.5
Öğretmen Lisesi	149	34.7

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel verisini toplamak için ülkemizde de çevrilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışması tamamlanmış Bilişötesi Farkındalık Envanteri-Metacognitive Awareness Inventory (BFE) kullanılmıştır. Envanter Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiştir ve yetişkinlerin üstbilişsel düzeylerini belirlemede kullanılan kendini değerlendirme (self-report) türünde bir araçtır. BFE, 52 soru içermektedir ve beşli Likert tipi ölçek olarak düzenlenmiştir. Envanterden alınabilecek en düşük puan 52, en yüksek puan ise 260'dır. Envanterin Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik incelemesinde, test tekrar test yoluyla elde edilen güvenilirlik katsayısı 0.95; yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı 0.91; Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0.95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik incelemesinde çeviri geçerliliği 0.89; uyum geçerliliği 0.93 olarak belirlenmiştir. BFE den elde edilen verilerin değerlendirilmesinde maddelerden alınan toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile elde edilen ortalama değer 2.5 altında olmasının düşük ve üzerinde olmasının yüksek düzeyde üstbiliş farkındalığı olarak ele alınması önerilmektedir.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırmacılar envanter ile ilgili izin ve kullanım yönergesini, uyarlamayı gerçekleştiren araştırmacılardan temin ettikten sonra temasa geçtikleri özel eğitim bölümlerine gerekli kopyaları ulaştırmışlardır. İlgili kişiler tarafından öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve katılımın gönüllülük dahilinde olduğu bildirilmiştir. Ardından öğrencilere envanter kopyaları dağıtılarak doldurulan formlar geriye toplanmış ve veri girişleri gerçekleştirilmiştir. Verilerde anlamlı biçimde eksik veri olduğu tespit edilen katılımcıların doldurduğu formlar çalışmadan çıkarılmıştır.

Çalışmanın analizlerinde gruplamalar dâhilinde belirlenen grupların ortalamaları hesaplanırken, değişkenlere göre gruplar arasında farklılıkların olup olmadığı t-test ve ANOVA hesaplamaları ile

gerçekleştirilmiştir. Akademik başarı ve üstbilis farkındalığı arasındaki ilişki ise Spearman Rho hesaplaması yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Uygulanan envanterden elde edilen veriler sıklık, ortalama ve grup karşılaştırmaları temelinde incelenerek aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2

Tüm Grup ve Değişkenlere Göre BFE Verileri

	\bar{X}	n	ss
Üniversite			
Üniversite 1	3.6	138	.54
Üniversite 2	3.7	178	.55
Üniversite 3	3.6	114	.56
Cinsiyet			
Kadın	3.7	240	.54
Erkek	3.6	189	.55
Sınıf Dağılımı			
Birinci	3.5	121	.51
İkinci	3.6	120	.52
Üçüncü	3.7	106	.55
Dördüncü	3.8	83	.53
Not Ortalamaları			
4.00-3.51	3.4	25	.52
3.50-3.01	3.5	78	.55
3.00-2.51	3.7	173	.53
2.50-2.01	3.7	107	.56
2.00-1.50	3.8	45	.53
Lise Mezuniyetleri			
Genel Lise	3.7	78	.59
Meslek Lisesi	3.9	86	.53
Anadolu Lisesi	3.6	114	.58
Öğretmen Lisesi	3.6	149	.48
Tüm grup	3.7	427	.55

Değişkenler bakımından grup farklılıkları incelendiğinde cinsiyetlere göre kadın ve erkeklerin arasında üstbilis farkındalık ölçeği puanları arasında farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 3

Cinsiyet Farklılığına Göre T-Test Değerleri

	t	p	sd
Cinsiyet/Puanlar	1.126	.828	427

Diğer değişkenlere göre ele alındığında sınıf düzeyi, not ortalaması, lise mezuniyeti değişkenlerine göre gruplar arası farklılık tespit edilirken, üniversitelere göre gruplar arasında farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 4

Değişkenlere Göre ANOVA Değerleri

	F	sd
Sınıf/Puan	9.7*	426
Not Ortalaması/Puan	1.25*	423
Üniversite/Puan	1.827	427
Lise Mezuniyeti/Puan	3.51*	424

* p< .05

Değişkenlerin özellikleri dikkate alınarak öğretmen adaylarının not ortalamaları ile BFE ortalamaları arasında korelasyon incelemesi de gerçekleştirilmiştir. Korelasyon hesaplaması için Spearman's Rho hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Not ortalaması ile BFE arasındaki negatif yönlü ilişki Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5

Not Ortalaması ve BFE Arasındaki Korelasyon Değeri

	Spearman's ρ
Not ortalaması*BFE ortalaması	-.145*

*p< .05

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada araştırmacıların amaçları özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının üstbilis farkındalık düzeylerinin tespiti ve farklı değişkenlere göre gruplardaki farklılıkların incelenmesidir. Akın, Abacı ve Çetin (2007), BFE'den elde edilen verilerin değerlendirilmesinde maddelerden alınan toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile elde edilen ortalama değerin 2.5 altında olmasının düşük düzeyde üstbilis, üzerinde olmasının ise yüksek düzeyde üstbilis farkındalığı olarak ele alınmasını önermektedir. Bu bilgi dâhilinde sonuçlar ele alındığında tüm grubun ortalaması ($\bar{x} = 3.7$, $ss = .55$) yüksek düzey üstbilis farkındalığına işaret etmektedir. Tablo 2' de yansıtılan ortalamalar dikkate alındığında ve değişkenlere göre sınıflandırmalar yapıldığında da tüm grupların ortalamalarının yüksek düzey üstbilise sahip olduğunu göstermektedir.

Yapılan analizler gruplar arası farklılaşmaları da ele almıştır. Öğretmen adaylarının üniversitelerine, cinsiyetlerine, mezun oldukları lise tipine, sınıf düzeylerine ve not ortalamalarına göre sınıflandırmalarıyla gerçekleştirilen incelemelerde sınıf düzeyine, not ortalamasına ve mezun olunan lise türüne göre öğretmen adaylarının farklılaştığı, fakat cinsiyet ve okumakta oldukları üniversitelere göre sınıflandırıldığında farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Not ortalaması ile BFE değerleri arasındaki ilişki incelendiğinde not ortalaması arttıkça üstbilis farkındalığının düştüğü tespit edilmiştir. Diğer yandan, Doğanay ve Demir (2011) yüksek başarılı öğrencilerin üstbilis farkındalıklarının düşük başarılı öğrencilere göre anlamlı biçimde yüksek olduğunu tespit etmişlerdir ki bu çalışma ile karşılaştırıldığında anlamlı biçimde farklı sonuçlar ortaya koyulmuştur. Alanyazındaki çalışmalar ile bu çalışma arasında farklı sonuçlar ortaya konulmuştur. Sonuçlardaki bu farklılaşmanın nedeni net biçimde açıklanamamaktadır. Üstbilis farkındalığın değerlendirildiği Doğanay ve Demir çalışması ile bu çalışma arasındaki farkın hedef grubun özelliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. İki çalışma arasındaki farklılaşma için öncelikle katılımcı gruplar arasındaki farklılaşma değerlendirilebilir çünkü iki çalışmada katılımcıların devam ettikleri üniversiteler ve bölümler birbirinden farklılaşmaktadır. Kallay (2012), Romanya'da gerçekleştirdiği çalışmasında eğitim ortamlarında üstbilisi ortaya koyan bazı özelliklerin akademik başarıyı olumlu yönde etkilerken bazılarının da tam tersi yönde etki ettiğini tespit etmiştir. Romainville (1994), üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile üstbilis farkındalıklarını incelediği çalışmasında daha yüksek başarıları olan öğrencilerin daha fazla üstbilis stratejisi ortaya koyduklarını, stratejilerini akla yatkın hale getirme konusunda daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Daha düşük üstbilis becerileri sergileyen öğrencilerin üstbilis konusunda sınırlı bilgiye sahip oldukları gibi, ellerindeki bilginin de çok zayıf yapılandırıldığını ortaya koymuştur. Alanyazın kendi içinde

değerlendirildiğinde üstbilis farkındalığı ve strateji kullanımı ile akademik başarı arasındaki bağı gösteren çalışmaların sonuçları farklılaşmıştır. Akademik başarı ya da yüksek akademik başarı ile üstbilis farkındalığı arasında bu çalışma sonuçlarına göre ters yönde görünen bir ilişki vardır. Bu ilişkinin izleyen çalışmalarda incelenmesi gerekmektedir.

Aynı zamanda alanyazında yükseköğretim öğrencilerinin üstbilis becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini de inceleyen çalışmalar tespit edilebilmektedir. Bir müdahale çalışması olarak Rezvan, Ahmadi ve Abedi (2006), üniversite öğrencilerinin üstbilislerini geliştirmek için uyguladıkları bir programın, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin üstbilisinin artması akademik becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.

Alanyazının üstbilis ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye dönük açıklamaları çeşitlenmektedir. Doğanay ve Demir (2011), alanyazına atıfta bulunarak akademik başarı ile üstbilis farkındalığı arasında çift yönlü bir ilişkiye işaret etmektedir. Kişilerin üstbilis farkındalıklarının gelişiminin akademik başarıları üzerindeki olumlu etkisinden bahsedilirken, üstbilis farkındalığının artmasının da akademik başarıları olumlu etkilediği görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar Doğanay ve Demir çalışması ile tezatlık sergilemektedir. De La Harpe ve Radloff (1999), çalışmasında öğrenciliklerinde diğerlerine göre daha başarılı olan öğretmenlerin üstbilislerinin, motivasyonlarının ve işlerine dönük olumlu yaklaşımlarının daha yüksek olduğuna işaret etmişlerdir. Her ne kadar doğrudan ilişki olmasa da üstbilis farkındalığı ile akademik başarıları arasında olumlu bir ilişkiye işaret etmektedir. Doğanay ve Demir çalışmasına benzer biçimde, De LaHarpe ve Raloff çalışması ile bu çalışma arasındaki ilişki de farklılaşmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak, öğrencilerin devam etmekte oldukları üniversitelerin eğitim faaliyetlerinin ve öğrencilerin akademik geçmişlerinin daha derinlemesine incelenmesinin, öğrencilerin akademi ve üniversite bitirmeye dönük düşüncelerinin ve ileriye dönük planlarının karşılaştırmalı incelenmesinin önemli olduğu görülmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi üstbilisin boyutları mevcuttur ve bu boyutlar çeşitli strateji kullanımları ile geliştirilebilmektedir. Öğretmen adaylarının geçmiş eğitim tecrübelerinin özellikleri ve almakta oldukları eğitimlerin özellikleri adayların üstbilisleri üzerinde etkide bulunabilmektedir. Daha etkin biçimde üstbilis farkındalığı olan adaylarla olmayan adayların geçmiş ve mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesi üstbilisi geliştiren eğitimsel faaliyetlerin de netleştirilmesinde yardımcı olabilecektir. Böylelikle yükseköğretimde ders desenleme konusunda alanyazına anlamlı katkılarda bulunmak mümkün olabilecektir. Ayrıca öğretmen adaylarının ileriye dönük planlamalarının varlığı ve bu planları gerçekleştirmek için kurdukları eylem planları da adayların üstbilis farkındalıkları ve kullanımlarına dönük olarak veri teşkil edebilecektir ki, öğretmen nitelikleri üzerinde çalışılırken öğretmen yetiştirme programlarına yansımaları gereken diğer bir başlık hakkında da veri sağlanmış olacaktır.

Kaynaklar

- Akın, A., & Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness. *Inventory Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 671-678.
- Case, J., & Gunstone, R. (2002). Metacognitive development as a shift in approach to learning: An in-depth study. *Studies in Higher Education*, 27(4), 459-470.
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: Identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Covington, M. V. (1985). Strategic thinking and the fear of failure. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills* (pp. 398-416). Hillsdale: Erlbaum.
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2012). Exploring the potential of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40(3), 559-588.
- De La Harpe, B., & Radloff, A. (1999). Helping future teachers to be effective learners: Providing in-context learning support for first year teacher education students. *Australian Journal of Teacher Education*, 24(2), 27-41.
- Doğanay, A., & Demir, Ö. (2011). Comparison of the level of using metacognitive strategies during study between high achieving and low achieving prospective teachers. *Educational Sciences*, 11(4), 2036-2043.
- Duckworth, K., Ackerman, R., MacGregor, A., Salter, E., & Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated learning: A literature review*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/WBL33.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of psychological inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Graham, A., & Phelps, R. (2003). "Being a teacher": Developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(2), 1-14.
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26(1), 81-96.
- Kallay, E. (2012). Learning strategies and metacognitive awareness as predictors of academic achievement in sample of Romanian second year students. *Cognition, Brian, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 16(3), 369-385.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Karip, E., & Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(1), 193-207.
- McCrinkle, A., & Christensen, C. (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. *Learning and Instruction*, 5(2), 167-185.

- Mevarech, Z. R. (1999). Effects of meta-cognitive training embedded in cooperative settings on mathematical problem solving. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 195-205.
- Meyer, B., Haywood, N., Sachdev., D., & Faraday, S. (2008). *Independent learning: A literature review. Learning and Skills Network*. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR051.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- O'Neill, H. F., & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234-245.
- Papinczak, T., Young, L., Groves, M., & Haynes, M. (2008). Effects of a metacognitive intervention on students' approaches to learning and self-efficacy in a first year medical course. *Advances in Health Sciences Education*, 13(2), 213-232.
- Rezvan, S., Ahmadi, S. A., & Abedi, M. R. (2006). The effects of metacognitive training on the academic achievement and happiness of Esfahan University conditional students. *Counselling Psychology Quarterly*, 19(4), 415-428.
- Romainville, M. (1994). Awareness of cognitive strategies: The relationship between university students' metacognition and their performance. *Studies in Higher Education*, 19(3), 359-367.
- Rosenberg, M. S., & Walter-Thomas, C. (2014). Innovation, policy, and capacity in special education teacher education: Competing demands in challenging times. *Teacher Education and Special Education*, 37(1), 77-82.
- Ross, M. E., Green, S. B., Salisbury-Glennon, J. D., & Tollefson, N. (2006). College students' study strategies as a function of testing: An investigation into metacognitive self-regulation. *Innovative Higher Education*, 30(5), 361-375.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Simons, P. R. J. (1994). Metacognitive strategies, teaching and testing for. In T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopaedia of education* (2nd ed.) (pp. 3788-3792). Oxford: Elsevier/Pergamon.
- Sindelar, P. T., & Rosenberg, M. S. (2000). Serving too many masters: The proliferation of ill conceived policies and practices in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 188-193.
- Volet, S. E. (1991). Modelling and coaching of relevant metacognitive strategies for enhancing university students learning. *Learning and Instruction*, 1(4), 319-336.
- Volet, S., McGill, T., & Pears, H. (1995). Implementing process-based instruction in regular university teaching: Conceptual, methodological and practical issues. *European Journal of Psychology of Education*, 10(4), 385-400.
- Vrugt A., & Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. *Metacognition Learning*, 3(2), 123-46.
- Wagener, B. (2013). Autogenic training, metacognition and higher education. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Education Psychology*, 33(7), 849-861.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Young, A., & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.

Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 1-25) New York: Springer-Verlag.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2016, Volume: 17, No: 3, Page No: 231-245

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.266140

RESEARCH

Received: 24.02.2016

Accepted: 21.06.2016

OnlineFirst: 15.11.16

Determining Metacognitive Awareness of Special Education Teacher Candidates

Çığıl Aykut*
Gazi University

Necdet Karasu**
Gazi University

Gamze Kaplan***
Bülent Ecevit University

Abstract

Need for change in general education and special education have become a must. The discussion about the characteristics of a new teacher model brings out the issue of being able to improve themselves, change their own decisions based on the variables, and assess their own performance. The discussion about having developed meta-cognitive skills are raised in the literature. This study aimed to determine the meta-cognitive awareness of special education teacher candidates. Beside that, the correlation between meta-cognitive awareness and academic success, the differences among the groups based on selected variables also examined. The results yielded that there is negative correlation between student success and meta-cognitive awareness. Also, the groups differed based on the variables that are grade point average (GPA), grade level and high school graduation.

Keywords: Meta-cognitive awareness, teacher training, academic achievement, higher education.

Recommended Citation

Aykut, Ç., Karasu, N., & Kaplan, G. (2016). Determining metacognitive awareness of special education teacher candidates. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 17(3), 231-245.

*Assoc. Prof., Gazi University, Faculty of Education, Department of Special Education, Ankara, E-mail: cigil@gazi.edu.tr

****Corresponding Author:** Assoc. Prof., Gazi University, Faculty of Education, Department of Special Education, Ankara, E-mail: necdetkarasu@gazi.edu.tr

***Res. Assist., Bülent Ecevit University, Faculty of Education, Department of Special Education, Zonguldak, E-mail: kplngamze@gmail.com

The expectations from the teachers changed in time. Changes have become a must in order to train new generation teachers to meet the needs and expectations of the society. The discussions about the changes in teachers focused on characteristics of teachers and new competencies they need acquire in time to work more efficiently. The discussions created a set of expectations such as teachers who are creative, leading, collaborative professionals to look for personal development continuously. Those mentioned characteristics are common core characteristics of individuals who have meta-cognitive skills that lead the discussion into training teachers with developed meta-cognition. Teachers who have organisation skills, planning, decision making, and evaluation skills are considered as effective and efficient teachers. In addition to those personal skills, critical thinking, problem solving, creating alternative solutions, adaptation of the knowledge into new situations, and evaluating all the procedures teachers experience in.

In the literature, several studies aimed to improve meta-cognitive skills of teacher candidates in higher education (Covington, 1985; McCrindle & Christensen, 1995; Mevarech, 1999; Volet, 1991). The researchers summarized the techniques to improve meta cognition that keeping records, reflective thinking, problem-based learning, goal setting, collaborative and self-evaluation (Akın ve Abacı, 2001; Simons, 1994; Zimmerman, 1989).

The researchers claimed that in order to train new generation teachers with developed meta-cognition skills the teacher training programs should be improved. To determine what to be included in the programs, the needs and the skills the candidates have should be examined. Therefore, the study focused on determining the relationship between metacognitive awareness of special education teacher candidates and their grade points average (GPA), and also, the differences among the groups based on the variables which are gender, grade level, high school graduation, and the universities they attend.

Method

The relationship between students GPA and meta-cognition awareness was determined with correlational research and the differences among the groups were tested with causal-comparative research design.

Sampling

The study applied the sampling method of convenience sampling which is a group of individuals who are available for study. The participants were asked to be volunteer for the study and accepted the invitation involved in the study. The sampling size was calculated based on the total number of students who are registered in all special education departments with the significance of .03 which corresponded to 450. The study involved 430 which was a proximate number.

Table 1

Participant Demographics

	n	%
University		
University 1	138	32.1
University 2	178	41.4
University 3	114	26.5
Gender		
Female	240	55.9
Male	189	44.1
Grade level		
First	121	28.1
Second	120	27.9
Third	106	24.7
Fourth	83	19.3
GPA		
4.00-3.51	25	5.8
3.50-3.01	78	18.2
3.00-2.51	173	40.4
2.50-2.01	107	25
2.00-1.50	45	10.5
High School Graduation		
High School	78	18.1
Vocational Educational School	86	20.0
Anatolian High School	114	26.5
Teacher Education High School	149	34.7

Data Collection

The data of the study were acquired by means of the application of the Inventory of Metacognitive Awareness (IMA), developed by Schraw and Dennison (1994), and adopted into Turkish by Akin, Abacı and Çetin (2007) on students. The Inventory of Metacognitive Awareness is a total 52-item of inventory, and each item rated on 5-Point Likert type scale which ranges from “1-always true” to “5-always false” to report respondents’ level of agreement with 52 items. The original form of MTI consists of two main (knowledge of cognition and regulation of cognition) dimensions (Schraw & Dennison, 1994). For the entire inventory, coefficients of internal consistency reliability were calculated to be .95 (Akin, Abacı & Çetin, 2007).

Data Analysis

The analysis of the data involved Spearman Rho correlation calculations, and groups differences tested by applying t and F scores calculations.

Results

In the first phase of the analysis, the study results yielded overall mean scores and mean scores for selected variables which are presented in Table 2.

Table 2

Mean Scores

	\bar{X}	n	sd
University			
University 1	3.6	138	.54
University 2	3.7	178	.55
University 3	3.6	114	.56
Gender			
Female	3.7	240	.54
Male	3.6	189	.55
Grade level			
First	3.5	121	.51
Second	3.6	120	.52
Third	3.7	106	.55
Fourth	3.8	83	.53
GPA			
4.00-3.51	3.4	25	.52
3.50-3.01	3.5	78	.55
3.00-2.51	3.7	173	.53
2.50-2.01	3.7	107	.56
2.00-1.50	3.8	45	.53
High School Graduation			
High School	3.7	78	.59
Vocational Educational School	3.9	86	.53
Anatolian High School	3.6	114	.58
Teacher Education High School	3.6	149	.48
Overall	3.7	427	.55

The difference among the groups of gender types did not provide a significant difference. The group differences based on the variables which are grade level, GPA, and high school graduation provided significant difference among the groups. The correlation between GPA and metacognitive awareness determined as negative correlation between the variables.

Discussion

In terms of mean scores, the overall group mean showed that the teacher candidates presented high meta-cognitive awareness. Also, based on the variables mentioned above, all the variables' mean scores were also considered as indicator for high meta-cognitive awareness.

The study yielded results about the correlation between GPA and meta-cognitive awareness and the group differences among a variety of variables. The findings were somehow did not align with the literature. Especially negative correlation was the issue to consider seriously. The literature provided confusing results. Either no correlation between the GPA and meta-cognitive awareness were determined or a positive correlation between the variables were determined. This study differs from the literature in this dimension.

The literature or the study lacks in defining the reason for negative correlation between GPA and the meta-cognitive awareness. Supposingly, a positive correlation would be expected. There might be several explanations for the result that require additional studies in order to determine the factors effecting meta-cognitive awareness of teacher candidates.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2016, Cilt: 17, Sayı: 3, Sayfa No: 247-268

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.266140

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 29. 03. 16

Kabul Tarihi: 21. 07. 16

Erken Görünüm: 15.11.16

Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri*

Engin Yılmaz**

Eskişehir Barbaros İlkokulu

Emine Sema Batu***

Anadolu Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, Eskişehir'deki bir ilkokuldaki öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin branşları sınıf öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ve rehberlik branşlarından oluşmaktadır. Çalışmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun görüşme soruları hazırlanarak, gönüllü 17 öğretmen ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Görüşmeler beş ile 21 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleşmiştir. Yapılan görüşmelerden sonra araştırma verileri betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar daha çok; sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrencilere göre düzenlenmemesi, eğitsel değerlendirme, tanılama ve yerleştirmede problemlerin olması, süreç içerisindeki kişilerin yeterince bilgilendirilmemesi, velilerin çocuklarının özel durumlarını kabul etmemeleri, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemeleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Çalışmada ayrıca, BEP ile ilgili genel olarak bilgi sahibi olduğu, BEP geliştirme sürecinde sorumlulukların yerine getirildiği, rehberlik servisi ve okul idaresinden gerekli desteğin özel gereksinimli bireylere sağlandığı sonucu elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular bazı öneriler sunmuştur. Sınıf mevcutlarının azaltılması, fiziksel, öğretimsel ve davranışsal düzenlemelerin yapılması; eğitsel değerlendirme, yerleştirme ve tanılama işlemlerinin titizlikle yapılması, süreç içerisinde herkesin bilgilendirilmesi ve destek eğitim odalarının yaygınlaştırılması durumunda kaynaştırma uygulamalarının daha başarılı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, kaynaştırma, yasal düzenlemeler, nitel araştırma.

Önerilen Atıf Şekli

Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268.

*Bu çalışma Engin YILMAZ'ın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Emine Sema BATU'nun danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

***Sorumlu Yazar:* Öğr., Eskişehir Barbaros İlkokulu, Eskişehir, E-posta: enginyilmaz59@gmail.com

***Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir, E-posta: esbatu@gmail.com

Günlük hayatımızda çevremize baktığımızda toplu taşıma araçlarında, resmi kurumlarda, sosyal hayatın gerektirdiği her yerde herhangi bir nedenden dolayı yetersizliği olan ve bu şekilde hayatını devam ettiren bireylerle karşılaşmaktadır. Bu bireyler farklı yetersizlik türünden etkilenmiş olabilmektedirler. Yetersizliği olan bireylerin her birey gibi eğitim ihtiyaçları olmaktadır. Bu bireylerin, eğitim ile ilgili gereksinimleri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi veya özel kurumlarca özel program, özel yetişmiş personel ve özel eğitim materyalleri ile karşılanmaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (Resmi Gazete, 2012) göre özel gereksinimli bireyler; zihinsel yetersizliği olan bireyler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, dil ve konuşma güçlüğü olan, duygusal ve davranış bozukluğu olan, işitme yetersizliği olan, ortopedik yetersizliği olan, otizmli, serebral palsili, süregen hastalığı olan ve üstün yetenekli bireyler şeklinde sınıflandırılmıştır. Eripek (2007) ise özel gereksinimli bireyleri tanımlarken, "Özel eğitime gereksinimi olan çocukların çoğu çeşitli yetersizlikler gösterir. Yetersizlik, bir şeyi yapmada yeterli olmamayı, belirli bir şekilde davranmada sınırlı kapasiteyi tanımlamaktadır. Engel terimi ise, bireyin yetersizliği nedeniyle toplumun beklentilerine yanıt verememesi durumunu tanımlamaktadır. Oysa yetersizliği olan bireye gerekli bilgi ve beceriler kazandırıldığında, sosyal ve gerektiğinde fiziksel çevrede bazı değişikliklere gidildiğinde yetersizliğin engel durumuna dönüşmesi pekâlâ önenebilir" ifadelerini kullanmıştır.

Özel gereksinimli bireylerin en önemli ihtiyaçlarından biri olan eğitim ihtiyacının karşılanması için bireylerin öncelikle tanınması gerekmektedir. "Özel eğitim gerektiren bireylerin tanınması, uygun eğitim hizmetlerinden yararlanmaları açısından önemlidir. Tanılama; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile güçlü ve zayıf yanlarının, bireysel özelliklerinin ve ilgilerinin belirlenmesi amacıyla, tıbbi, psiko-sosyal ve eğitim alanlarında yapılan değerlendirme sürecini kapsar." (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010).

Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi

Özel gereksinimli bireylerin eğitim alma süreci Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (Resmi Gazete, 2012) 7. ve 22.maddelerinde belirtilmektedir. Birey okul çağında değilse sağlık kurumlarındaki tarama değerlendirmelerinde yetersizlik tespit edilerek tanılama amaçlı sağlık kuruluna yönlendirilmektedir. Sağlık kurulunda bireyin tanınması yapıldıktan sonra vücut fonksiyon kayıp oranı tespit edilmektedir. Herhangi bir yetersizlik türünden en az %20 ve üzeri yetersizliği sağlık kurulunca belirlenen bireyler Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, her ilde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne (RAM) eğitsel değerlendirme ve tanılama amacıyla yönlendirilmektedir. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca onaylanan destek eğitim programlarından yetersizlik türüne göre Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nca bireye bir veya iki yıl süreli destek eğitim programı önerilip raporlaştırılmaktadır.

Okul çağına başlamış bireylerin daha önceden fark edilmemiş yetersizlikleri için, öncelikle sınıf öğretmeninin gözlem ve değerlendirmesiyle, rehberlik öğretmenin davranışsal ve akademik değerlendirmesi sonucu öncelikle okul içerisinde bazı tedbirlerin alınması ve düzenlenmesi işlemleri yapılmaktadır. Bunlar; fiziksel düzenlemeler, ek ödevlendirme, veli ile iş birliği ve eksik öğrenmelerin giderilmesi çalışmalarıdır. Alınan tedbir ve yapılan düzenlemelere rağmen sınıf seviyesi ve akranlarından anlamlı derecede farklılık gösteren bireyler sınıf öğretmeni, rehberlik öğretmeni, okul idaresi ve velinin onayı ile RAM'a yönlendirilmektedir. RAM'ın yapmış olduğu eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemleri sonucu bireyler yaşına, yetersizlik türüne uygun eğitim kurumlarına yönlendirilmekte ve Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nca yerleştirme işlemleri yapılmaktadır.

En Az Kısıtlayıcı Eğitim ve Kaynaştırma

Özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile ilgili tanılama, yönlendirme ve uygun eğitim ortamına yerleştirme işlemleri yukarıda belirtildiği şekilde yapılmaktadır. Türkiye'de ve yurtdışında özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile ilgili olarak en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kavramından söz edilmektedir. En az kısıtlayıcı

eğitim ortamı “bir öğrencinin ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği, aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği eğitim ortamıdır”(Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Özel gereksinimli bireylerin en az kısıtlayıcı eğitim ortamından faydalanması ilkesi Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (Resmî Gazete, 2012) özel eğitimin ilkeleri içinde belirtilmekte ve kaynaştırma uygulamaları en az kısıtlayıcı ortamlar içerisinde gerek gelişmiş ülkelerde ve gerekse ülkemizde en çok tercih edilen uygulamalar arasında gösterilmektedir (Diken ve Batu, 2010).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim uygulamalarının en önemlilerinden biri kaynaştırma eğitimidir. Kaynaştırma, genel olarak “özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocukların genel eğitim sınıflarında, gerekli düzenlemeler ve uyarlamalar yapılarak birlikte eğitim almaları” olarak tanımlanmaktadır (Acarlar, 2013). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün Kasım 2014 verilerine göre eğitim alan özel gereksinimli öğrenciler arasından kaynaştırma eğitimi alanların oranının 2009-2010’da %59, 2010-2011’da %61, 2011-2012’de %70, 2012-2013’te %73, 2013-2014’te %71 olduğu görülmektedir”. Oranların her geçen yıl artması ve kaynaştırma eğitimi alanların, eğitim alan tüm özel gereksinimli öğrencilere oranının bu kadar yüksek olması bu konu üzerinde önemle durulması gerektiğini göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim kurumlarında destek eğitim odalarının ve özel eğitim sınıflarının az olması nedeniyle özel gereksinimli bireylerin eğitiminde daha çok kaynaştırma eğitimi uygulanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın Millî Eğitim İstatistikleri çalışmasındaki (MEB, 2015) 2014-2015 yılları arasında öğrenci sayılarına bakıldığında; kaynaştırma eğitimi alan ilkökul öğrenci sayısı 72.095, kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrenci sayısı 89.887’dir. Ortaöğretim kademesinde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı 20.935’tir. Okul öncesi dönemde ise özel eğitim okulu bünyesindeki anasınıflarında eğitim alan öğrenci sayısı 1.631 ve anaokullarında eğitim alan kaynaştırma öğrenci sayısı 304’tür.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne (Resmî Gazete, 2012) göre; özel gereksinimli bireyler eğitimlerini; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmekte, bu okullarda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme birimi oluşturulmakta, öğrencilerin eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanmakta ve okul ve kurumlarda kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfta en fazla iki özel gereksinimli birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanmaktadır. Yine bu yönetmeliğe göre, kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenmektedir.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde; kaynaştırma eğitimi ile ilgili bazı sorunlar yaşandığı görülmektedir. Turhan (2007) yapmış olduğu araştırmada, normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğunun, kaynaştırma uygulamasına olumlu bakmadıklarını ve kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıflarında bilgi ve becerileri tam olarak edinemeyecekleri görüşünde olduklarını belirtmiştir. Başka bir çalışmada da Şekercioğlu (2010) branş öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıflarda bulunmasından memnun olmadıklarını ve bu öğrencilerle iletişim problemi yaşadıklarını, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili bilgi eksiklikleri olduğunu ve yardıma ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Önder’in (2007) yapmış olduğu araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece 10 tanesi kaynaştırma uygulamaları hakkında olumlu görüş bildirirken geri kalan 19 öğretmen kaynaştırma uygulamaları hakkında olumsuz görüş bildirmişlerdir. Akdemir Okta (2008) da kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaşanan problemler olduğunu; 24 işitme engelli öğrencinin kaynaştırma uygulamalarına yerleştirilmeleri sürecinde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde öngörülen hususların yerine getirilmediğini, kaynaştırma uygulaması yapılan 17 okulun çoğunda öğrenciler için BEP hazırlamak için BEP geliştirme birimi oluşturulmadığını, dolayısıyla öğrenciler için BEP hazırlanmadığını, hazırlanan programlarda ise önemli eksiklerin olduğunu ve birimlerin program geliştirirken dışarıdan yardım almadığını belirlemiştir. Güven (2009) de özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde, özel gereksinimli öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine yönelik açıklamaların olmasına

rağmen, öğretmenlerin yönetmelikteki önerileri bilmediklerini ya da nasıl uygulamaya geçirileceği konusunda yetersiz kaldıklarını belirlemiştir. Sadioğlu (2011) yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları ile ilgili genel olarak olumsuz görüşe sahip olduklarını, kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz olduklarını, uzman desteği başta olmak üzere pek çok desteğe ihtiyaç duyduklarını, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yetersiz bulduklarını, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden, görev yaptıkları okulların ve sınıfların fiziki koşullarından kaynaklanan sorunlarla beraber özel gereksinimli öğrencilerle yoğun olarak öğretim ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ve bu süreçten duygusal olarak olumsuz etkilendiklerini belirtmiştir. Güleriyüz (2014) ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini gerekli gördüğünü ancak kaynaştırma eğitiminin günümüzdeki uygulamalarına karşı olumsuz görüşleri olduğunu belirlemiştir.

Özengi yapmış olduğu araştırmada (2009), son yasal düzenlemelerle kaynaştırma uygulamalarında görev ve sorumlulukları artan rehber öğretmenlerin, yürüttükleri çalışmalara ilişkin çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını, bu sorunlar karşısında kendilerini yetersiz hissettiklerini ve yardıma gereksinimleri olduğunu; Zeybek (2015) de, İngilizce öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıflarda bulunmasından memnun olmadıklarını, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu ve uzmanlar tarafından bilgilendirilerek gerekli destek hizmetlerin sağlanması gerektiğini tespit etmiştir. Araştırmacı aynı zamanda, İngilizce öğretmenlerinin pek çoğunun hazırlamaları zorunlu olmasına rağmen BEP hazırlamadıkları ve sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerine İngilizce beceri ve kavramların öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler konusunda güncel ve yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2003), yaptığı araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu, kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu tutum göstermediklerini ve yapılan çalışmaların yetersiz olduğu izlenimini belirgin olarak ortaya çıkarmıştır. Kamen Akkoyun (2007) da yapmış olduğu araştırmada, RAM personelinin kaynaştırma eğitimi ile bilgilerinin yeterli olduğunu ancak, uygulama boyutunda bazı sorunlar yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Yıkılmış (2006) ise yaptığı araştırmada, il milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamasının yasal düzenlemelerini yeterli bulduklarını, yöneticilerin çoğunun bütün engellilerin kaynaştırma uygulamasına alınması gerektiğini belirtirken, bir kısmının da sadece ortopedik engelli öğrencilerin kaynaştırmaya alınması yönünde görüş belirttiğini, yöneticilerin kaynaştırma uygulamasının engelli öğrenciye, ailesine ve normal öğrencilere moral verdiğini, sınıf öğretmenine ise bireysel farklılıklara göre öğretim yapmaları yönünde yarar sağladığını ifade ettiğini belirlemiştir.

Özel Gereksinimli Bireyler ile İlgili Yasal Düzenlemeler

Özel gereksinimli bireylerin eğitim almaları yasal düzenlemeler ve mevzuatlarla belirlenmiştir. Eğitim sürecinin her aşaması, eğitim verecek personel, eğitim ortamı ve eğitim programları bu yasal düzenlemelerde bulunmaktadır.

“Türkiye’deki yasal düzenlemeler incelendiğinde, kaynaştırmanın başarıyla uygulanması için yasal bir eksiklik bulunmadığı belirtilmektedir. Yapılması gereken, yasaların uygulanır hale getirilmesi için gerekli denetleme mekanizmasının kurulması gerektiği ifade edilmektedir” (Diken ve Batu, 2010). Özel eğitim mevzuatı ve kanuni düzenlemeler kâğıt üzerinde özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını düzenlemekte ve koruma altına almaktadır.

Yasal düzenlemeler ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Çitil (2009), Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin Cumhuriyet döneminde sürekli bir gelişme gösterdiğini, ancak özel eğitimle ilgili daha önceden belirlenen politikalar ile uygulamalar arasında tutarsızlıklar olduğunu belirtmiştir. Göçüncü (2014) de yapmış olduğu araştırmada, araştırmaya katılan uzman ve öğretmenlerin 2003-2013 yılları arasında uygulanan özel eğitim alanına ilişkin politikalarını genelde olumlu bulduklarını; ancak eğitim içeriği ve müfredat ile ilgili olumsuz görüş belirttiklerini ifade etmiştir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme sonucu güçlü ve zayıf yönleri tespit edilmektedir. Bu bireylerin eğitimlerini ölçülebilir, sistematik ve amaca uygun bir program dâhilinde devam ettirmeleri gerekmektedir. BEP hazırlamak, özel eğitimin temel taşlarından biri olmakla beraber özel gereksinimli bireylerin eğitiminde önemli role sahiptir. BEP'in temel amacı "özel gereksinimli öğrencilere en üst düzeyde yararlanabilecekleri eğitim fırsatları sunmaktır" (Vuran, 2007). BEP'in içerisinde yer alması gereken öğeler; öğrencinin şimdiki/var olan eğitsel performans düzeyi, öğrenciye bir akademik yıl sonunda kazandırılması planlanan uzun dönemli hedefler, uzun dönemli hedeflere ulaşmak için gerekli olan kısa dönemli hedefler, başlama ve bitiş tarihleri, değerlendirme yöntemi, öğrenciye sağlanacak ek hizmetlerin nerede, ne zaman, kimler tarafından ve ne kadar süreyle verileceği gibi öğelerdir" (Kargın, 2011).

BEP ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; Çuhadar (2006) yapmış olduğu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlanması gerektiğine inandıklarını, ancak program geliştirme, özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve BEP ile ilgili ders ya da kurs almaları gerektiğini tespit etmiştir. Diğer bir çalışmada ise Öztürk ve Eratay (2010), özel gereksinimli bireyler için farklı şekilde program hazırlanması gerektiğini, BEP'in öğrencilere, öğretmenlere ve velilere faydalı olduğunu, BEP hazırlarken güçlüklerle karşılaşıldığını ve BEP hazırlanırken birçok kişi ve kurumdan faydalandığını ancak öğretmenlerin BEP hazırlamada yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Kuyumcu (2011) ise BEP hazırlanması ile ilgili yaptığı araştırmada araştırmaya katılan okullarda özel gereksinimli öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesini daha çok sınıf öğretmenlerinin, amaç yazımını ise rehber öğretmenlerin yaptığını saptamıştır. Her iki öğretmenin de çeşitli nedenlerle öğrencinin performansını değerlendirmede, amaç yazımında, ailelerle birlikte çalıştıklarını, bununla birlikte destek hizmetleri ile öğretimin ve öğretimsel uyarlamaların planlanması ve uygulanmasında, ilgili kaynaklara ulaşmada, amaçların değerlendirilmesinde ve öğrencinin sınıfa kabulünde sorun yaşadıklarını belirlemiştir.

İlkokul ve ortaokul kademesindeki kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu görüşlerinin yanında genelde olumsuz görüş bildirdikleri, BEP geliştirme sürecinde sıkıntılar yaşadıkları, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olumsuz görüş bildirdikleri, öğretmenlerin bilgi eksikliğini gidermek için hizmet içi eğitim kurslarının yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimini düzenleyen yasal düzenlemeler ile ilgili yapılan çalışmalarda; teoride yapılması gerekenler ile uygulama arasında farklılıklar bulunduğu anlaşılmaktadır. BEP ile ilgili yapılan araştırmalarda da, bu konuda öğretmenlerin yeterli bilgilerinin olmadığı, bilgi eksikliğini giderilmesi amacıyla hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları, sınıflarda fiziksel ve öğretimsel uyarlamalar yapılması gerektiği, rehber öğretmenden destek aldıkları fakat rehber öğretmen eksikliğini giderilmesi gerektiği ve destek eğitim odasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

2012 yılında kamuoyunda 4+4+4 eğitim sistemiyle bilinen yeni sistemle birlikte okullarda dönüşüm gerçekleşmiştir. Bu dönüşümle birlikte ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul kademelerine ayrılmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların ilköğretim kademesinde daha ağırlıklı olduğu görülmektedir. Ayrıca ilkokullarda İngilizce dersinin zorunlu olmasıyla birlikte özel gereksinimli öğrencilere İngilizce öğretmenleri de katkı vermeye başlamıştır. Alanyazında yapılan çalışmalar sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi öğretmenlerinin, beden eğitimi öğretmenlerinin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, İngilizce öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ve BEP hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemeye yöneliktir. Bu çalışmada da bir ilkokulda görevli farklı branşta öğretmenlerin (özel eğitim sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve İngilizce öğretmeni) BEP, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulaması hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla bir ilkokulda görev yapan farklı branşta öğretmenlerin genel olarak ülke bazında ve özel olarak da okul bazında özel eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar hakkındaki görüş ve önerileri alınmıştır. Araştırma sonuçlarının bir ilkokulun görüş ve önerilerini yansıtmakla birlikte, aynı kademedeki eğitim kurumlarına veya farklı

kademelerdeki eğitim kurumlarına ve özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile ilgili kişilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacını bir ilkokuldaki farklı branştan öğretmenlerin BEP, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

a) İlkokulda çalışan farklı branştan (sınıf öğretmenliği, rehberlik, özel eğitim öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği) öğretmenlerin genel olarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ve BEP hakkındaki görüşleri nelerdir? b) İlkokulda çalışan farklı branştan (sınıf öğretmenliği, rehberlik, özel eğitim öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği) öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yasal düzenlemeler hakkındaki görüşleri nelerdir? c) İlkokulda çalışan farklı branştan (sınıf öğretmenliği, rehberlik, özel eğitim öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği) öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?

Bu araştırma sonuçlarının; bir ilkokuldaki öğretmenlerin BEP'in hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi; kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi, düşünce, yeterlilikleri, uygulamaları ve karşılaştıkları güçlüklerle ışık tutması; özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yasal düzenlemelerin yeterli olup olmadığı, eksik yönlerin ne şekilde tamamlanabileceği konularında öğretmenlere, idarecilere ve alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Alanyazında farklı branştan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimini düzenleyen yasal düzenlemeler, kaynaştırma eğitimi ve BEP ile ilgili görüş ve önerilerinin hepsinin bir arada bulunduğu çalışma bulunmamaktadır. İlkokulda sadece sınıf öğretmenleri değil, ayrıca, rehberlik öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, özel eğitim sınıf öğretmenleri (özel eğitim sınıfı bulunan okullarda) ve İngilizce öğretmenleri de görev yapmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciye okul öncesi dönemden başlamak üzere her branştan öğretmenin katkısı bulunmaktadır. Ayrıca bu çalışma, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde önemli yeri olan BEP'in geliştirilmesi, kaynaştırma eğitimi uygulamaları ve yasal düzenlemeler hakkında okulda bulunan farklı branştan öğretmenlerin (sınıf öğretmenliği, rehberlik, özel eğitim öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği) görüşleri alınarak okuldaki eğitimcilerin bakış açısını ve görüşlerini yansıtması açısından önem arz etmektedir. Araştırmanın yapıldığı okul hakkındaki bilgiler bölümünde değinildiği gibi okulda zihinsel yetersizlik ve otizm tanısı almış bireylere yönelik özel eğitim sınıfı olması, destek eğitim odası olması ve kişi ve kurumlarca bilimsel araştırmaların yapılması da bu okuldaki eğitimcilerin görüşlerinin alınması konusunda önemli olmaktadır. Bir ilkokulda çalışan farklı branştan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile ilgili görüş ve önerilerinin ortaya koyulduğu bir çalışma olduğundan; özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmen ve idarecilere, kaynaştırma eğitimiyle ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölüm, araştırmanın modelini, araştırmanın yapıldığı okulun ve öğretmenlerin özelliklerini, veri toplama aracının geliştirilmesini, araştırma verilerinin toplanma sürecini, toplanan verilerin dökümünü ve analizini içermektedir.

Araştırma Yöntemi/Modeli/Deseni

Bu çalışma ile Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde bir ilkokulda görevli sınıf, okul öncesi, özel eğitim, İngilizce ve rehberlik öğretmenlerinin BEP, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır ve betimsel yöntem kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmada Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde ilkokul düzeyinde kaynaştırma öğrencisi bulunan, sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, İngilizce, özel eğitim ve rehberlik branşlarından öğretmenlerin olduğu, öğrenci ve öğretmen sayısı fazla olan, geçmişte kaynaştırma öğrencileriyle ilgili çalışmalar yapılmış bir ilkokul seçilmiştir. Okulun öğrenci sayısı 1140'dır. Okulda 51 öğretmen ve 34 özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır

ve bu öğrencilerden 17'si özel eğitim sınıfına, 17'si ise kaynaştırma eğitimine devam etmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinden 11'i hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahiptir ve ikisinin işitme yetersizliği, ikisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, ikisinin dil ve konuşma güçlüğü tanısı bulunmaktadır. Son beş yıldaki özel gereksinimli öğrenci sayısı özel eğitim sınıflarında ortalama 14, kaynaştırma eğitiminde 15'tir. Okulda ilgili müdür yardımcısı başkanlığında rehberlik öğretmeni, sınıf öğretmeni, branş öğretmenlerinden ve öğrencinin velisinden oluşan BEP Geliştirme Ekibi bulunmaktadır. BEP Geliştirme Ekibi eğitim öğretim döneminin başında özel gereksinimli öğrenciler için BEP hazırlamakta ve süreç içerisinde takibini yapmakta ve öğrencinin gelişim durumuna göre de yeniden gözden geçirme çalışmaları yapmaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Özellikler	Sayı
Cinsiyet	
Kadın	12
Erkek	5
Branş	
Sınıf Öğretmenliği	10
Özel Eğitim Sınıf Öğretmenliği	2
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2
Okul Öncesi Öğretmenliği	2
İngilizce Öğretmenliği	1
Öğretmenlikteki Hizmet Yılı	
6-10 Yıl	2
11-15 Yıl	7
16-20 Yıl	5
21-25 Yıl	3
Okuldaki Hizmet Yılı	
0-3 Yıl	12
4-7 Yıl	3
8-11 Yıl	2
Dersine Girdiği Sınıf Mevcudu	
Rehberlik Branşı	2
0-10 Öğrenci	2
11-20 Öğrenci	2
21-30 Öğrenci	5
31-40 Öğrenci	6
Özel Eğitim, Kaynaştırma, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	
Konulu Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	
Evet	11
Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim kursu	10
Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim kursu ve özel kurs	1
Hayır	6
Öğrenim Durumu	
Lisans	15
Yüksek Lisans	1
Lisans Tamamlama	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili kişisel bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 12'si kadın, beşi erkektir. Branş dağılımına göre, öğretmenlerin 10'u sınıf öğretmenliği mezunu, ikisi özel eğitim sınıf öğretmenliği, ikisi rehberlik öğretmenliği mezunu, ikisi okul öncesi öğretmenliği mezunu ve biri de İngilizce öğretmenliği mezunudur. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ortalama 16 yıldır. Öğretmenlerin hepsi okulun kadrolu öğretmenidir ve öğretmenlerin okuldaki hizmet yılı ortalaması ise üç yıldır.

Öğretmenlerin dersine girdiği sınıf mevcutları (iki öğretmen rehber öğretmeni olduğundan sabit sınıflı bulunmamaktadır, iki öğretmen de özel eğitim sınıf öğretmeni olduğundan birinin yedi öğrencisi, diğerinin dört öğrencisi bulunmaktadır) ortalama 26'dır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde bir ilkokulda görevli farklı branştan öğretmenlerin BEP, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerinin ortaya konması amacıyla gönüllü 17 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun alanyazında yer alan kaynaklar ve yapılan çalışmalar incelenerek görüşme soruları oluşturulmuş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşlerinin pratik bir şekilde alınabilmesi için uzman değerlendirme formu oluşturulmuş ve bu formlar alandan dört uzmana; incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla gönderilmiştir. Formların gönderildiği uzmanlar özel eğitim alanında doktora derecesine sahiptirler ve betimsel çalışmalarla ilgili deneyimli kişilerdir. Uzmanlar soruların konuyu kapsayıp kapsamadığını, anlaşılır ve açık olup olmadığını inceleyip değerlendirerek araştırmacıya görüşlerini göndermiştir. Araştırmacı görüşme sorularını uzmanlardan gelen geri bildirimleri de dikkate alarak yeniden düzenlemiştir.

Soruların öğretmenler tarafından açık ve anlaşılır olup olmadığını tespit etmek amacıyla bir öğretmen ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmede gerçek görüşmede de kullanılan; görüşme kılavuzu, sözleşme, kişisel bilgi formu (Bkz. Ek A) ve görüşme soruları (Bkz. Ek B) kullanılmıştır. Görüşmede, konuşma hızında yazılı kayıt yapılamayacağı belirtilerek ses kaydı yapılması kararlaştırılmış ve bunun izni de imzalatılan sözleşmeyle katılımcı öğretmenden alınmıştır. Gerçekleştirilen pilot görüşmeyle sorulan soruların öğretmen tarafından anlaşılır olduğu belirlenmiş ve pilot görüşmeden sonra görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplaması ve Analizi

Araştırmanın yapıldığı okulda çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için ilgili okul idaresiyle görüşme yapılmış, gerekli izinlerin alındığı, gönüllü öğretmenlerle uygun zamanlarında okul iş ve işleyişini aksatmayacak şekilde görüşme yapılacağı söylenmiştir. Okul idaresine bilgi verildikten sonra öğretmenler odasında tüm öğretmenlerin bulunduğu bir teneffüste çalışma hakkında bilgi verilmiş, gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerin isimleri belirlenmiştir. Okuldaki farklı branşlardan öğretmenlerin görüşleri alınması amaçlandığından toplam öğretmen sayısının her branş bazında 1/3'ü yani 10 sınıf öğretmeni, iki özel eğitim sınıf öğretmeni, bir İngilizce öğretmeni, iki okul öncesi öğretmeni ve iki rehberlik öğretmeni olmak üzere toplamda 17 öğretmen belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri 06.04.2015 ile 27.04.2015 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıf öğretmenidir. Sınıflarının branş derslerinde sınıf öğretmenleri uygun olduklarını belirttikleri için sınıf öğretmenleriyle görüşmeler bu saatlerde gerçekleştirilmiştir. Diğer öğretmenlerle ise uygun oldukları zaman dilimlerinde görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında her öğretmen için birer tane kişisel bilgi formu, görüşme kılavuzu, sözleşme, görüşme sorularının olduğu evraklar, ses kayıt cihazı ve tükenmez kalem kullanılmıştır. Görüşmeler beş ile 21 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleşmiş ve ortalama sekiz dakika sürmüştür. Öğretmenlerin isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö17 gibi kodlar verilmiştir.

Yapılan görüşmelerden sonra; araştırma verileri betimsel analiz tekniği ile çözümlenerek dökümü yapılmıştır. "Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır" (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşme dökümleri sonucunda ortaya çıkan kodlar ve temaların frekansları hesaplanarak veriler sayısallaştırılmıştır.

Verilerin dökümü ve analizi aşağıdaki sırayla yapılmıştır:

a) Araştırmacı tarafından yapılan ses kayıtlarının, her öğretmen için herhangi bir değişiklik yapılmadan görüşme formuna dökümü yapılmıştır. b) Yazılı hale getirilen tüm görüşmeler incelenerek her bir soru maddesinin altında kategoriler oluşturularak Görüşme Kodlama Anahtarı oluşturulmuştur. c) Bu çalışmadan sonra, yapılan çalışmanın güvenilirliğini belirlemek amacıyla görüşmelerin %30'unu karşılayacak şekilde altı öğretmene ait görüşme kodlama anahtarı yansız atama yoluyla seçilmiştir. Mevcut kategoriler dışında kalan veriler de diğer kategorisine işaretlenmiştir. d) Farklı bir uzmana da yansız atama yoluyla belirlenen altı öğretmene ait görüşme kodlama anahtarı verilmiştir. Uzman olarak belirlenen kişi de özel eğitim alanında lisans derecesine sahip ve öğretmen olarak görev yapmaktadır. e) Araştırmacı tarafından görüşme sonuçlarının dökümünde kullanılabilir, diğer görüşmelerde de sıkça karşılaşılabilecek cevapların olduğu görüşme kodlama anahtarı uzman tarafından da görüşme kayıtları incelenerek analiz edilmiştir. f) Uzmanın yapmış olduğu değerlendirmede de araştırmacının hazırlamış olduğu görüşme kodlama anahtarının verilerin analizi için kullanılacağı konusunda hemfikir olunmuştur. Uzman tarafından yapılan öneriler dikkate alınıp görüşme kodlama anahtarına son şekli verilmiştir.

Görüşme kodlama anahtarına son şekli verildikten sonra her öğretmen ile yapılan görüşme sayısının iki katı kadar görüşme kodlama anahtarı çoğaltılmıştır. On yedi görüşme kodlama anahtarını araştırmacı, 17 görüşme kodlama anahtarını da alandan uzman kişi birbirinden bağımsız olarak doldurmuşlardır. Görüşme kodlama anahtarlarının tutarlılığı ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. İki uzman görüşü aynı ise Görüş Birliği, görüşler farklı ise Görüş Ayrılığı olarak işaretlenmiştir. Görüşme kodlama anahtarının güvenilirlik çalışmasında en düşük güvenilirlik 10. soruda %86.53 olarak hesaplanmıştır. 10. soruda 45 görüş birliği, yedi görüş ayrılığı bulunmaktadır. Bu sorudaki güvenilirlik oranının diğerlerinden daha düşük olmasının nedeni; soruda BEP'in daha işlevsel uygulanabilmesi için önerileri öğrenmek amaçlandığından verilen cevapların araştırmacı ve uzman tarafından farklı başlıklar altında toplanmasından kaynaklanmış olabilir. Tüm soruların güvenilirlik ortalaması %91.42 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; bir ilkokulda görevli öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerinin ortaya konması amacıyla; hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları yoluyla toplanan verilerin betimsel analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunulmasında görüşme formunda yer alan soruların sıralanması esas alınmıştır. Dökümlerden yapılan alıntılar görüşme yapılan her öğretmenin görüşme dökümlerine bir kod numarası verilerek, aşağıdaki bulguların sonuna örnek olarak yazılmıştır.

Öğretmenlere “Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi hakkındaki bilgileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden; beşi yeterli bilgiye sahip olmadığını, dördü yasal düzenlemelerden ve mesleki yaşantıda özel gereksinimli öğrencilerle çalışarak bilgi sahibi olduğunu, üçü yeterli bilgiye sahip olduğunu, üçü yeterli bilgisinin olmadığını fakat gerektiğinde bilgi edindiğini ifade etmişlerdir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerimiz ile ilgili bilgilerimize hem üniversite yıllarında hem de daha sonra öğretmen olduktan sonra hizmet içi eğitimlerle özel eğitim alanında gerekli bilgilere sahibiz.” (Ö15)

“Herhangi bir eğitim almadım. Çok fazla bi bilgim açıkçası yok bu konuda.” (Ö9)

Öğretmenlere “Daha önce bu konuda herhangi bir eğitim aldınız mı?” sorusu sorulmuştur. Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden 11'i daha önce özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilgili eğitim aldıklarını, altısı da daha önce özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilgili eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Aldığım eğitimi de işte öğretmenliğe ilk başladığım yıllarda almıştım. Eee sadece genel hatlarıyla bir eğitimdi. Öyle çok kapsamlı bir eğitim değildi.” (Ö14)

“Özel eğitime muhtaç çocuklar için üniversitede görülen dersler dışında herhangi bir eğitim almadım.”(Ö3)

Öğretmenlere “Aldıysanız ne tür eğitimlerdi?” sorusu sorulmuştur. Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden altısı sadece Milli Eğitim Bakanlığı’nın yerel bazda düzenlediği hizmet içi eğitim kursuna katıldığını, üçü lisans düzeyinde eğitim aldığını ve bunun yanında Milli Eğitim Bakanlığı’nın yerel bazda düzenlediği hizmet içi eğitim kursuna katıldığını, biri sadece lisans düzeyinde eğitim aldığını, biri de Milli Eğitim Bakanlığı’nın yerel bazda düzenlediği hizmet içi eğitim kursuna katıldığını ve bireysel talebiyle özel kurumlardan eğitim aldığını ifade etmiştir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“ Bu konuda daha önce Milli Eğitim Müdürlüğü’nün düzenlemiş olduğu özel eğitim semineri, bir de özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi seminerlerine katıldım. İki Yalnız kaynaştırma öğrencileriyle çok fazla çalışmadığımız için bu bilgilerim çok taze değil.” (Ö8)

“Özel eğitim öğretmeniyim 11 yıllık u ve eğitimleri hakkında bilgim var bizzat birebir ben kendim çalışıyorum.” (Ö2)

Öğretmenlere “Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimini planlayan yasal düzenlemeler hakkındaki bilgileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden yedisi yasal düzenlemelerde özel gereksinimli bireyler ile ilgili düzenlemeler yapıldığını bildiğini, dördü yeterli bilgiye sahip olmadığını, ikisi Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ni bildiğini, biri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ni, Özel Eğitim Kurumları Kanunu’nu ve Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nu bildiğini, biri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ni ve 573 sayılı KHK’yı bildiğini, biri 573 sayılı KHK’yı bildiğini ifade etmişlerdir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“İki onların u eğitim fırsatlarından yararlanmaları için gerek yapıldığını biliyorum. Her öğrenci kadar onların da yararlanabilmesi için u okulların aldığı tedbirleri biliyorum.”(Ö14)

“Açıkçası onlarla da pek bilgim yok. Yeni yeni okulda verilen bilgilerden haberimiz var. Öğretmenlere verdiği okuldan duyduğum kadarıyla var.” (Ö11)

Öğretmenlere “Yasalarda geçen BEP yapma zorunluluğu, kaynaştırma uygulaması, sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrenciye göre düzenlenmesi, ölçme ve değerlendirmede yetersizlik türüne göre tedbir alınması vb. düzenlemeler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden sekizi yasal düzenlemelerin mevcut olduğunu fakat uygulamada sıkıntılar olduğunu, yedisi sınıf mevcutlarının kaynaştırma öğrencisi sayısına göre düzenlenmediğini, beşi yapılan yasal düzenlemelerin olumlu olduğunu, beşi ise özel gereksinimli öğrencilerin engel türü ve derecesine uygun olarak yerleştirilmediğini ifade etmiştir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Ama iş akademik düzene geldiği zaman ordan ciddi anlamda sıkıntılar yaşıyoruz. Evet, evet pratikte yetersiz kalıyor yasal düzenlemeler.”(Ö14)

“Yönetmelik olarak uygun olduğunu düşünüyorum. Fakat uygulama olarak u düzgün olduğunu düşünmüyorum. Özellikle öğrencilerin tanınmasında ee okullara yönlendirilmesinde gerçekçi yönlendirmeler ve kararlar alınmadığını düşünüyorum. ee daha çok öğrencilerin velilerin istekleri doğrultusunda öğrencilerin yönlendirildiğini düşünüyorum. İki bunun da eğitim ortamlarında sağlıklı olduğunu düşünüyorum çünkü doğru yönlendirilmedikleri için doğru eğitim alamıyorlar bence.” (Ö2)

Öğretmenlere “Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sorunlar yaşanmakta mıdır?” sorusu sorulmuştur. Kendileriyle görüşülen 17 öğretmenin hepsi özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sorun yaşandığını, sekizi öğrencilerin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesinde ve tanınmasında sorunlar yaşandığını, yedisi sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrenciye göre düzenlenmemesi ile ilgili sorunlar yaşandığını, üçü öğrencilerin tanınmasında zaman kaybedildiğini ifade etmiştir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Eğitim, bu tür eğitime ihtiyacı olan öğrenciler elbette sorunlarla karşılaşılıyor sınıflarda. Ee sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu, kalabalık olduğu sınıflarda ee bu öğrencilere yeteri kadar vakit ayırlamıyor.” (Ö12)

“Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Çünkü bir defa Türkiye’de ee şöyle bir sorun var. Velilerimiz henüz özel eğitimini özel gereksinimli öğrencilerin ee yönlendirmek konusunda bazı böyle öğretmenlere veya rehber öğretmenlere herhangi bir şekilde burda belirtilen yönetmelikler çerçevesinin dışında ee ne bilim kabullenmede sorun oluyor. Aile burda diretiyor. Kabullenemiyor vee özel eğitimde çocuğunu yönlendirilmesine bir türlü kabul etmiyor.” (Ö15)

Öğretmenlere “Varsa sorunların çözümüne yönelik hangi yasal düzenlemelerin yapılmasını isterdiniz?” sorusu sorulmuştur. Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden dördü yasal düzenlemelerin olduğunu fakat daha işlevsel ve uygulanabilir olması ile ilgili, ikisi öğrencinin seviyesine uygun eğitim ortamlarına geçişine yönelik yasal düzenleme yapılması ile ilgili, biri öğrencinin tanılanmasından itibaren eğitimin devlet eliyle yapılması ve takip edilmesi ile ilgili yasal düzenlemelerin yapılmasını istediğini ifade etmiştir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Çocuk çok iyi tanımlanmalı ve rapor ona göre verilmeli. Ve aynı zamanda ee sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan sınıfın mevcudunun bu öğrenciye göre ayarlanması gerekir. O zaman sıkıntılar kesinlikle azalacaktır.” (Ö14)

“Bu sorunların çözümünde de yasal düzenlemeler tamam var ama bunların daha uygulanabilir daha işlevsel hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö4)

Öğretmenlere “Okulunuzdaki kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden; okuldaki kaynaştırma uygulamasına ilişkin personel hakkındaki görüşleri teması altında; yedisi rehberlik servisinin öğretmenlere yardımcı olduğunu, altısı öğretmenlerin üzerine düşen sorumluluğu yerine getirdiğini, dördü öğretmenlerin bazı konularda zorlandığını, biri süreç içerisinde bulunan kişiler bilinçli ve iş birliği içinde olduğu zaman kaynaştırma öğrencilerinin topluma daha iyi kazandırılacağını ifade etmişlerdir. Okuldaki kaynaştırma uygulamasına ilişkin uygulamalar hakkındaki görüşleri teması altında; dokuzu okuldaki sınıflarda kaynaştırma öğrencisinin olduğunu bildiğini, dokuzu kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlandığını, altısı okulun kaynaştırma uygulaması konusunda iyi olduğunu, altısı destek eğitim odasının olmasının olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını, üçü öğrenciler ile ilgili evrak vb. gerekli prosedürlerin yerine getirildiğini ifade etmişlerdir. Okul dışı etkenlerin okuldaki kaynaştırma uygulamasına etkisine ilişkin görüşler teması altında; üçü kaynaştırma öğrencilerinin Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından yönlendirildiğini bildiğini, biri Milli Eğitim Müdürlüğü ve üniversiteden yardım alındığını bildiğini ifade etmiştir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Okulumuz bu konuda gerçekten yıllardan beri de şanslı, merkezi bir okul. İki okulumuzda bildiğim kadarıyla 7 tane kaynaştırma öğrencisi var. Destek eğitim odamız da u bu konuda açıldı. Çocuklara hizmet vermeye başladı. İki rehberlik servisimiz de bu konuda yardımcı oluyor. İki Milli Eğitimden olsun u üniversiteden olsun destekler alınıyor. Bu konuda okulumuzun iyi olduğunu düşünüyorum.” (Ö5)

“İki okulumuzda kaynaştırma öğrencilerimiz var. İki özel eğitim sınıflarımız da var. İki bu konuda görevli arkadaşlarımızın da ben de ellerinden geleni yaptıklarını düşünüyorum. Ancak bazı konularda zorlanıyorlar.” (Ö8)

Öğretmenlere “Kaynaştırma uygulamasında yaşanabilecek veya yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden; Eğitim ortamının fiziksel yeterlikleri ve eğitim materyali ile ilgili sorunlar teması altında, kendileriyle görüşülen öğretmenlerden dokuzu sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu bu yüzden kaynaştırma öğrencisiyle öğretmenlerin ilgilenemediklerini, üçü fiziki donanım ve materyalin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Veli ile ilgili sorunlar teması altında; öğretmenlerin beşi velilerin çocuklarının özel durumlarını kabullenmediklerini, ikisi velilerle iletişimsizlik olduğunu, beşi velilerin yeterli

bilgiye sahip olmadığını, beşi velinin çocuğunun eğitimi konusunda kaygı duyduğunu, beşi öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisiyle ilgilenilmesi konusunda veli baskısına maruz kaldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar teması altında; öğretmenlerin dördü normal öğrencilerle ilgilenmekten kaynaştırma öğrencisiyle ilgilenmeye fırsat kalmadığını, üçü BEP geliştirilmesinde sorunlar olduğunu, ikisi kaynaştırma uygulamasında sınıf öğretmenin tek başına kaldığını, ikisi sınıf öğretmeni BEP hazırlamada yetersiz kalınca rehber öğretmenin yapmak zorunda kaldığını ifade etmişlerdir. Akranları ile ilgili sorunlar teması altında; öğretmenlerin altısı normal çocukların özel gereksinimli öğrencileri dışlama, kabullenmeme gibi olumsuz tutum sergilediklerini, biri kaynaştırma öğrencilerinin olumsuz davranışlarını normal öğrencilerin model alıp sergilediklerini ifade etmiştir. Kaynaştırma öğrencisiyle yaşanan sorunlar teması altında; öğretmenlerin dördü kaynaştırma öğrencilerinin dikkat dağınığını, sınıfta problem yarattığını, biri kaynaştırma öğrencilerinin sınıf kurallarını öğrenmede zorluk çektiğini, biri kaynaştırma öğrencisinin sadece öğrenmede sorun yaşadığını, biri bedensel yetersizliği olan öğrencilerin bir şekilde idare edilebildiğini, fakat zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde zorlanıldığını ifade etmiştir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Kaynaştırmada sınıfların kalabalık olması bu yasal düzenlemelerle ilgili aslında bunları söyleyebiliriz kaynaştırma uygulamasının bulunduğu sınıfta öğrenci sayısının daha az olması gerekiyor yani yönetmelikte 35 kişiyse eğer kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıfta bence bu doğru değil daha az sayıda sınıf mevcudu olabilir ee bu okulda en büyük problem bence bu öğretmenlerin yaşadığı.” (Ö2)

“Çocuk burda tam zamanlı kaynaştırma çocukların içinde kaynasın diyoruz, ama bunlar nihayetinde benim ve sizin bakabildiğiniz gibi bakmıyor. Bunlar çocuk. Yeri geliyor bunlar alay edebiliyor, bunları yerebiliyor, çocuk bu olaydan dolayı çocuk sıkıntılar yaşayabiliyor.” (Ö12)

Öğretmenlere “Kaynaştırma uygulamasında sorunların çözümüne ilişkin önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Okul yönetimine öneriler teması altında; kendileriyle görüşülen öğretmenlerden sekizi sınıf mevcutlarının kaynaştırma öğrencisine göre düzenlenmesi gerektiğini, biri kaynaştırma öğrencisinin her öğretmene, her sınıfa verilmemesi gerektiğini, biri gönüllü öğretmenlere kaynaştırma öğrencileri verilmesi gerektiğini, biri kaynaştırma öğrencisi olan sınıflardaki normal gelişen öğrencilerin öğrenci sayısı olarak belli seviyede olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmene yönelik öneriler teması altında; sekizi sınıf içerisinde fiziksel, öğretimsel ve davranışsal düzenlemeler yapılması gerektiğini, dördü kaynaştırma öğrencisi ile sınıf içerisinde bire bir ilgilenilmesi gerektiğini, ikisi öğretmenlerin olumlu yaklaşım sergilemesi gerektiğini, biri kaynaştırma öğrencisinin iyi tanınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı'na öneriler teması altında; öğretmenlerden 10'u veli, öğretmen ve okul idaresinin kaynaştırma ile ilgili her yönüyle bilgilendirilmesi gerektiğini, altısı destek eğitim odası uygulamasının yaygınlaştırılması gerektiğini, ikisi kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenine yardımcı personel verilmesi gerektiğini, ikisi fiziksel donanım ve materyal desteği sağlanması gerektiğini biri de sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmene %25 daha fazla ek ders ödemesi uygulaması yapılmalı şeklinde önerilerini ifade etmişlerdir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Kaynaştırma uygulamasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması ile ilgili daha doğru eğitim almaları ee programlarının yapılmasında bireyselleştirilmiş eğitim programlarının yapılmasında ekip olarak yapılması olabilir. Ee veli okul öğretmen bir de sınıf mevcutlarının kaynaştırma öğrencisi olan sınıflarda daha az olması bunları mutlaka etkiliyordu, bunlar olabilir yani.” (Ö2)

“Yardımcı personel olabilir, veli yardımı olabilir, çünkü birebir eğitimde bizim en büyük sıkıntımız bu.” (Ö5)

Öğretmenlere “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hakkındaki bilgileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında bilgim var teması altında; kendileriyle görüşülen öğretmenlerden yedisi BEP'in tanımını yapabildiğini, beşi BEP hakkında bilgisinin olduğunu, ikisi kısaca BEP dendiğini bildiğini, biri BEP'in aslında çok gerekli bir program olduğunu ifade etmiştir. BEP'in işleyişi hakkında bilgim var teması altında; beşi özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için kullanıldığını, ikisi belirli aralıklarla

bireysel gelişim raporu hazırlandığını, ikisi BEP geliştirilmesinde rehberlik servisinin önemli olduğunu, biri öğrenciye faydalı olabilmek için bu planın mutlaka düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. BEP ile ilgili yaşanan sorunlar hakkında bilgim var teması altında; dördü kaynaştırmada çocuğa program uygulanırken sınıfta problem çıktığını, zor olduğunu, ikisi BEP'in yapıldığını, fakat yeterince uygulanmadığını, ikisi BEP'te en büyük yükün, öğretmen ve rehberlik öğretmenine düştüğünü biri öğrenci için farklı bir zaman dilimi ayırmak gerektiğini ifade etmiştir. İki öğretmen de BEP hakkında bilgisinin olmadığını ifade etmiştir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Bireyselleştirilmiş eğitim programı öğrencinin gereksinimi doğrultusunda hazırlanan eğitim programı olduğunu biliyorum. Ee bu eğitim programı doğrultusunda eğitimin planlanması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö2)

“İ bireysel kısaca BEP diye biliyoruz biz öğretmenler u gelişimine, yeterliklerini, özrüne, derecesine göre destek eğitim programı hazırlanmış birebir yapılması gereken eğitim olarak eğitim olarak biz bunu öğrendik. Kısaca BEP diyoruz. Okullarımızda BEP Geliştirme Ekipleri var bunlarla da iş birliği yapıyoruz. İ bireysel gelişim raporlarını da ona göre çocuğun durumuna göre senede 1 defa veya daha fazla olacak şekilde yaparak u kaynaştırma öğrencilerimizin eğitimini u bir üst noktaya götürmeye çalışıyoruz.” (Ö5)

Öğretmenlere “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirilmesi amacıyla okulunuzda ne gibi çalışmalar yapılıyor?” sorusu sorulmuştur. Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden sekizi, yapılan çalışmalar ile ilgili genel düşünceler teması altında; BEP hazırlandığını, altısı destek eğitim odasının kullanıldığını, dördü okulda BEP Geliştirme Ekibinin olduğunu bildiğini, dördü rehberlik servisiyle iş birliği yapıldığını ifade etmiştir. Yapılan çalışmalarla ilgili olumlu düşünceler teması altında; öğretmenlerin beşi okuldaki çalışmaların yeterli ve başarılı olduğunu, üçü sınıf içerisinde öğretmenlerin bu çocuklarla ilgilendiğini, biri öğretmenlerin ve ailelerin sürekli iş birliği içerisinde olduğunu, biri kadın öğretmenlerin daha başarılı olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalarla ilgili olumsuz düşünceler teması altında; öğretmenlerden ikisi BEP hazırlama işinin tamamen rehber öğretmenin üzerine verilmiş bir sorumluluk olarak kaldığını, biri BEP Geliştirme Ekibinin işlevsel çalışmadığını, biri öğretmenlerin BEP konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını ifade etmişlerdir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Okulumuzda bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili rehberlik hih BEP birimi oluşturuldu ve bu BEP birimi bu doğrultuda çalışmalar yapmaktadır öğrencilerin gereksinimlerini belirleyip o gereksinimlere uygun programı ee sınıf öğretmenleriyle birlikte oluşturup çalışmalarını devam ettirmektedir.” (Ö2)

“BEP'in hazırlanması direk zaten u veliler rehber öğretmenler, onlarla birlikte hazırlanıyor ve herkes kendi öğrencisinin durumunu durumuna göre rehber öğretmenle birlikte BEP'i hazırlıyor. Burda herhangi bir sıkıntı olmuyor.” (Ö14)

Öğretmenlere “Bireyselleştirilmiş eğitim programının daha işlevsel uygulanabilmesi için önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Okul yönetimine yönelik öneriler teması altında; kendileriyle görüşülen öğretmenlerden sekizi plan uygulanırken bütün paydaşların görüşlerinin alınması ve iş birliği içerisinde yapılması gerektiğini, dördü sınıf mevcutlarının daha az olması gerektiğini, dördü öğretmene destek hizmetler sağlanması gerektiğini, üçü BEP Geliştirme Ekibinin karşılıklı fikir alışverişinde bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlere yönelik öneriler teması altında; üç öğretmen çocukların seviyelerine uygun davranışlar ve kazanımların daha basite indirgenmesi gerektiğini, iki öğretmen açık ve anlaşılır bir şekilde bireyselleştirilmiş eğitim planları yapılması gerektiğini, iki öğretmen değerlendirmenin daha uzun bir süreye yayılması gerektiğini, bir öğretmen de gereken çalışmaların çok daha güzel bir şekilde yapabileceğini düşündüğünü ifade etmiştir. Görüşülen öğretmenlerden dördü, Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik öneriler teması altında; öğretmenlere BEP konusunda hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini, ikisi ailenin BEP sürecine katılımını sağlamaya yönelik düzenlemeler yapılması gerektiğini, biri öğrencinin e-okuldaki (MEB, internet eğitim portalı) takvim yaşına göre değil, gelişim yaşına göre işlem görmesi gerektiğini, biri öğrencinin eğitim planı hazırlanırken ihtiyacına göre

amaç alınması gerektiğini, biri öğretmenlerin ödüllendirilerek önyargularının kırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Bunu bunu maddeler halinde sayıcam; Birinci olarak bu alanda ekip olması gerektiğini düşünüyorum. İkinci olarak aile eğitimi öğretmen eğitimi bunların daha belirgin ve daha çok olması gerektiğini düşünüyorum. Üçüncü olarak bireysel eğitim programı uygulamada karşılaşılan sorunlarda öğretmene okul idaresi, milli eğitimin destek olması gerektiğini düşünüyorum. Fiziki mekânların düzenlenmesi, sınıftaki malzemelerin olması gibi gerektiğini düşünmekteyim.”(Ö7)

“Ee, destek odaları devam edebilir. İı dediğim gibi sınıf mevcutları kaynaştırma öğrencilerinin ee olacağı sınıflarda sınıf mevcutları uygun sayıya getirilebilir.” (Ö14)

Tartışma ve Sonuç

Özel gereksinimli öğrencilerin en az sınırlandırılmış ortamda eğitim alması ilkesi dünyada ve ülkemizde daha da önem kazanmıştır. Bir ilkokulda görevli farklı branştan öğretmenlerin BEP, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerini almak üzere yapılan bu araştırmanın bulguları alanyazınla karşılaştırılarak aşağıda tartışılmıştır.

Öğretmenlerin çoğu bu öğrencilerin eğitimi hakkında az da olsa bilgilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri de göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimli öğrencilerle mesleki yaşantılarında bir şekilde karşılaştıkları, sınıflarında olmasa da buldukları eğitim ortamlarında bu öğrencilerin eğitimi hakkında gözlem yapma ve bilgi sahibi olma fırsatı buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin büyük kısmının özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili lisans düzeyinde ve/veya Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlemiş olduğu hizmet içi kurslarla bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Okullarındaki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri sorulduğunda ise öğretmenler okulun kaynaştırma uygulamasında iyi olduğunu, öğretmenlerin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirdiğini, öğretmenlerin genel anlamda olumlu bakış açısında olduklarını dile getirmişlerdir.

Elde edilen bu bulgular daha önceden yapılan çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Önder (2007) yapmış olduğu araştırmada, kaynaştırma uygulamalarını yürüten sınıf öğretmenlerinin tamamının özel eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim programına katılmadığını belirtmiştir. Yazarın çalışmasına katılan 29 öğretmenin 19'unun, özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili olumsuz düşünceler içinde oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Kaya (2003) da anket uygulanan yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu, kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu tutum göstermediklerini ve yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yasal düzenlemelerin yapıldığını, fakat uygulamada sıkıntılar olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler yapılan yasal düzenlemeleri olumlu bulmakla beraber, öğrencilerin, eğitim ortamlarına engel türü ve derecesine göre yerleştirilmediklerini ve sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrenci sayısına göre düzenlenmediğini belirtmişlerdir. Aslında öğrencilerin engel türü ve derecesine göre tanılama ve yerleştirme, sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrenciye göre düzenlenmesi gerektiği konusu da yasalarda açık ve net bir şekilde yer almasına karşın uygulamada sorunlar olduğu görülmektedir.

Özel gereksinimli bireyler ile ilgili yapılan yasal düzenlemelerin mevcut olduğu fakat uygulamada bazı sorunlar yaşandığı bulgusuna paralel olarak Çitil (2009), yapmış olduğu araştırmada Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin Cumhuriyet döneminde sürekli bir gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak özel eğitim ile ilgili önceden belirlenen politikalarla uygulamalar arasında tutarsızlıklar olduğu görülmektedir. Göçüncü (2014) yapmış olduğu araştırmada, araştırmaya katılan uzman ve öğretmenlerin 2003-2013 yılları arasında uygulanan özel eğitim alanına ilişkin politikalar ile ilgili genelde olumlu; ancak eğitim içeriği ve müfredat ile ilgili olumsuz görüş belirttiklerini saptamıştır. Benzer şekilde Akdemir Okta (2008) ve Güven (2009), yapmış oldukları araştırmalarda özel gereksinimli bireyler ile ilgili yasal düzenlemelerin uygulanmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin de ifade ettiği gibi özel eğitimin yasal düzenlemeler açısından yeterli olduğu, fakat uygulamada sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler çözüm önerisi olarak da yasal düzenlemelerin daha işlevsel ve uygulanabilir olması gerektiğini, süreç içerisinde herkesin bilgilendirilmesine yönelik düzenlemeler yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Özel gereksinimli öğrenci ile ilgili veli, öğretmen, okul idaresi, özel eğitim veren öğretmen vb. herkesin yeterince her konuda bilgilendirilmesinin, süreç içinde bulunanların üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında daha önce yapılan çalışmalarda da (Çuhadar, 2006; Kuyumcu, 2011; Sadioğlu, 2011; Şekercioğlu,2010; Yıkılmış, 2006 ve Zeybek, 2015) bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde, özel gereksinimli bireyler ile ilgili süreç içerisindeki bilgilendirilmesi yönünde düzenlemeler yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmenler, daha çok sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu bu yüzden özel gereksinimli öğrenciyle ilgilenemediklerini, normal gelişen çocukların özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutum sergilediklerini, velilerin çocuklarının özel durumlarını kabullenemediklerini ve özel gereksinimli öğrencinin sınıf içerisinde problem davranışlar sergilediğini ifade etmişlerdir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, normal gelişen çocukların özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutumları bulgularına paralel olarak, Turhan (2007), normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğunun kaynaştırma uygulamasına olumlu bakmadıklarını ve kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıflarında bilgi ve becerileri tam olarak edinemeyecekleri görüşünde olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin çoğu BEP'in tanımını yapabildiğini ve BEP hakkında bilgisi olduğunu, BEP'in özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için kullanıldığını, kaynaştırmada çocuğa program uygulanırken bazı problemlerle karşılaştığını belirtmişlerdir. Öğretmenler BEP ile ilgili bilgileri, mesleki deneyimlerinde özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşma ihtimali fazlalığından ve şu an görev yaptıkları okulda özel gereksinimli öğrencilerin bulunup gerekli çalışmalar yapılmasından edinmiş olabilirler. Bu çalışmada, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunsun ya da bulunmasın öğretmenlerin BEP hakkında fikirlerinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin BEP'in tanımını yapabilmesi ve BEP hakkında bilgisinin olması bulgularından farklı olarak; Kamen Akkoyun (2007) da, RAM personelinin ve kaynaştırma eğitimi verecek öğretmenin, BEP hazırlama ve uygulama boyutunda bilgi yetersizliği olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Çuhadar (2006), Güleriyüz (2014), Öztürk ve Eratay (2010) ve Zeybek (2015) de yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin BEP hazırlamada yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenler sınıf mevcutlarının az olması gerektiğini, plan uygulanırken bütün paydaşların görüşlerinin alınıp iş birliği içerisinde çalışılması gerektiğini, öğretmene destek hizmetler sağlanması gerektiğini, öğretmenlerin BEP hazırlarken çocukların seviyelerine uygun davranışlar ve kazanımların basite indirgenmesi gerektiğini, süreç içerisinde herkesin BEP ile ilgili iş ve işlemlerde koordineli olması ile başarıyı artıracaklarını düşünmektedir. Öğretmenlerin bilgi eksikliği giderilip, sınıf mevcutlarının da makul düzeylerde olması, öğretmenlerin BEP geliştirme sürecinde daha etkin ve verimli olmasını sağlayacaktır.

Çuhadar (2006), okullarında kaynaştırma eğitimine tabi öğrencisi bulunan ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrenciler için BEP hazırlanması gerektiğine inandıklarını, bununla birlikte program geliştirme, özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve BEP ile ilgili ders ya da kurs almaları gerektiğini tespit etmiştir. Bu araştırmadaki öğretmenlerin BEP ile ilgili hizmet içi eğitim almaları gerektiğine ilişkin bulgular ile araştırmacının bulguları paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili bilgi sahibi oldukları, hizmet içi eğitim kurslarıyla bilgi seviyelerinin arttığı, fakat bilgi eksikliğinin giderilmesi amacıyla ilgililerin işe vuruk, iş başında uygulamalı ve güncel bilgilerden oluşmuş eğitimlerle bu sorunun giderebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, yasal düzenlemeler genel olarak olumlu karşılanmakta, fakat uygulamada sorunlar yaşandığı görülmektedir. Uygulamada yaşanan sıkıntıların giderilmesi amacıyla denetim ve rehberlik mekanizmasının daha işlevsel hale getirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Yaşanan sorunlar daha çok sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrencilere göre düzenlenmemesi, yerleştirme ve tanılamada problem

yaşanması, süreç içerisindeki kişilerin yeterince bilgilendirilmemesi, velilerin çocuklarının özel durumlarını kabullenmemeleri, normal öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışlarda bulunması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sorunların çözümüne yönelik öneriler de daha çok sınıf mevcutlarını azaltma, fiziksel, öğretimsel ve davranışsal düzenlemeler, süreç içerisinde herkesin bilgilendirilmesi, destek eğitim odalarının yaygınlaştırılması yönündedir. BEP ile ilgili genel olarak bilgi sahibi olduğu, BEP geliştirme sürecinde yapılması gereken çalışmalar yapıldığı, rehberlik servisi ve okul idaresinden gerekli desteğin sağlandığı, ancak kaynaştırmanın daha işlevsel uygulanması için özellikle sınıf mevcutlarının azaltılması ve iş birliği içerisinde çalışmaların yapılmasının daha olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Farklı branştan öğretmenlerin temsil oranı da dikkate alınarak yapılan araştırmada genel olarak özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili olumlu atmosferin olduğu, yapılması gereken çalışmalar olanaklar dâhilinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Destek eğitim odasının aktif ve işlevsel olması, okul idaresinin ve rehberlik servisinin konu üzerinde hassas olması konuya önem verildiği izlenimi vermektedir. Bununla birlikte, özellikle fiziksel, öğretimsel düzenlemelerin yapılması, bilgilendirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi, yerleştirme ve tanılama işlemlerinin titizlikle yapılması durumunda kaynaştırma uygulamalarının daha başarılı olacağı düşünülmektedir.

Öğretim süreçlerinin daha sağlıklı yürütülebilmesi için fiziksel düzenlemelerin, özellikle sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılması, kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretimsel düzenlemelerin yapılması, kaynaştırma eğitimi içerisinde bulunan özel gereksinimli öğrencilerin davranış kontrolü ve olumlu davranış geliştirme konularında çalışmalar yapılması, süreç içerisinde bulunan okul idaresi, öğretmen, veli, rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilendirilmesi, özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile ilgili düzenlenen yasal düzenlemeler hakkında tüm paydaşların bilgilendirilmesi, okul idaresi, veli, sınıf öğretmeni, özel eğitim sınıf öğretmeni ve rehber öğretmeni ile iletişim ve iş birliği içinde çalışmaların yürütülmesi, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili olumlu tutum ve davranışlar sergilemeleri üzerinde çalışmalar yapılması, özel eğitim sınıfları ve destek eğitim odalarında özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren öğretmenlere verilen %25 daha fazla ek ders iyileştirmesi uygulamasının, sınıfında özel gereksinimli öğrencileri bulunan sınıf öğretmenlerine de verilmesiyle ilgili çalışma yapılması, iş başında ve uygulamalı hizmet içi eğitimler verilerek öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili her yönüyle bilgilencmeleri ve donanım sahibi olmalarının sağlanması, adrese dayalı kayıt sisteminin daha sağlıklı işlemesi için denetim mekanizmalarının devreye girerek okul mevcutlarındaki yığılımların önlenmesi ve örnek oluşturması amacıyla özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine katkı sağlayan kişileri ödüllendirme sisteminin geliştirilmesi ile sorunların büyük oranda çözüleceği düşünülmektedir.

Ayrıca farklı eğitim kademesinde, farklı branştan öğretmenlerin görüş ve önerilerini öğrenme konusunda çalışma yapma, destek eğitim odası uygulaması yapılan eğitim kurumlarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sorumlu kişilerin görüş ve önerilerini alma, farklı coğrafi bölgelerde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili görev yapan farklı branştan eğitimcilerin görüş ve önerilerini alma, kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılan farklı eğitim kurumlarında araştırmalar yaparak başarılı çalışmalarını tespit etme, yapılan araştırmanın örneklemini geniş tutarak ileri nicel değerlendirmeler gerçekleştirme çalışmaları da ileriki araştırmalara yönelik öneriler olarak sıralanabilir.

Kaynaklar

- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (ss. 21-74). Ankara: Pegem Akademi.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2014). *İstatistik*. http://eyh.aile.gov.tr/data/545886b5369dc3281c69af4f/istatistik_ekim_2014.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Akdemir Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çitil, M. (2009). *Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye’de özel eğitim (1923-2007)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss. 2-25). Ankara: Pegem Akademi.
- Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss. 1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Göçüncü, A. (2014). *Türkiye’de 2003-2013 yılları arasında uygulanan özel eğitime ilişkin politikaların analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Güven, D. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kamen Akkoyun, A. (2007). *Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kargın, T. (2011). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi (4. baskı). İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 59-88). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, U. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Milli Eğitim İstatistikleri 2014-2015*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153> adresinden elde edilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Okullarımızda neden, niçin, nasıl kaynaştırma?* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uygulamaların belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özengi, S. Ş. (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk, C.Ç., & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 146-159.
- Resmi Gazete. (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. http://orgm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=608 adresinden elde edilmiştir.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vuran, S. (2007). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları. O. Gürsel (Ed.). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesi* içinde (ss. 1-10). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıkılmış, N. (2006). *İl Milli Eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2016, Volume: 17, No: 3, Page No: 247-268

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.266140

RESEARCH

Received: 29. 03. 16

Accepted: 21. 07. 16

OnlineFirst: 15.11.16

Opinions of Primary School Teachers about Individualized Education Programme, Legal Regulation and Inclusion Implementation*

Engin Yılmaz**
Eskişehir Primary School

Emine Sema Batu***
Anadolu University

Abstract

In this study, it aimed to put forward teachers opinions who works in an elementary school in Eskişehir about Individualized Education Programme (IEP), legal arrangement and inclusion implementations. Teachers branches consist of classroom teachers, special education teachers, pre-school teachers, English teachers and guidance teachers. Data of the study were collected with 17 volunteer teachers via semi-structured interviews and for this, appropriate questions were prepared and used. The interviews were lasted between five to 21 minutes in changing times. After conducting the interviews, data were analyzed descriptively. Problems in the education of students with special needs were more likely; not held classes for students with special needs of the present, lack of educational evaluation diagnostic and placement, not informed enough people in the process, parents disavowal children's special status of, which concentrates on exhibit negative attitudes and behavior towards students with special needs and students with normal development. In this study has also obtained teachers have general information about individualized education program, fulfillment of the responsibilities in the individualized education program and development process and provided to special needs the necessary support from the school board members and guidance service. Results of the study emerged some suggestions: Decreasing the number of students in the inclusive classes, making physical, instructional and behavioral adaptations, correcting educational assessment, placement and diagnosis processes, providing information to the people in the inclusion process, increasing the number of support rooms in the schools are some of the suggestions which are thought to make the inclusion implementations more accomplished.

Keywords: Individualized education programme, inclusion, legal regulation, qualitative research.

Recommended Citation

Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Opinions of primary school teachers about Individualized Education Programme, legal regulation and inclusion implementation. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 17(3), 247-268.

*This study was produced from master's thesis of Engin YILMAZ which was conducted in the advisory process of Prof. Dr. Emine Sema BATU in Anadolu University, Institute of Education Sciences.

****Corresponding Author:** Teacher, Eskişehir Barbaros Primary School, Eskişehir, E-mail: enginyilmaz59@gmail.com

***Prof. Dr., Anadolu University Research Institute for Individuals with Disabilities, Eskişehir, E-mail: esbatu@gmail.com

The purpose of the present study was to determine the opinions of teachers in one primary school about inclusion implementations. Data of the study were collected with 17 volunteer teachers via semi-structured interviews and for this, appropriate questions were prepared and used. During the interviews, interview guide, a contract, individual information form, voice recorder, and the question form was used. The interviews were lasted between five to 21 minutes. After conducting the interviews, data were analyzed descriptively. Via the analysis, results were transferred to frequencies.

This research's problem is to determine opinions from different branches of primary school teacher's about Individualized Education Programme, legal arrangement and inclusion implementation. These following questions were found answers for this study: What are the opinions from different branches of primary school teachers about Individualized Education Programme? What are the opinions from different branches of primary school teachers about legal arrangement for special education needs students? What are the opinions from different branches of primary school teachers about inclusive education implementations?

Method

School information where research was made are; there are 1041 students and 51 teachers in that school. 17 volunteer teacher attended to research. 10 of them are class teacher, two of them are special education teacher, two of them are school counselor, two of them are preschool teacher and one of them is english teacher. Teachers working year average is 15,5 years. Classroom size average is 26 students. There are 34 special education needs students. 17 of them are educated in special education classes. 17 of them are educated as a inclusive students. Two of inclusive students are hearing impaired, two of inclusive students are attention deficit and hyperactivity disorder, two of inclusive students are motor speech disorders, 11 of inclusive student are mild mental retardation. In this school there is Individualized Education Programme Improvement Team gathers under the presidency of assistant manager with; school counselor, classroom teacher, branch teacher and student's parent.

Data of research collected between 06.04.2015 and 27.04.2015. Meetings made when teacher is available for interview. Datas analyzed in order like these: Sound recordings casted to interview form without any changes. Made categories to form interviews coding key. To determine of research's reliability, chose six students (%30 of all teachers) interview coding key. Pointed other category which are outside of available category. Gave six teacher's interview coding key to different expert for intercoder reliability. Intercoder reliability result of ten question is %91.42. After this process gave last form to interview coding key. At last, datas were analyzed descriptively and transferred to frequencies. Grounded on offering findings is questions ordering in interview form. When quoting gave line number from all teacher's interview form.

Results

The results of the study revealed that participant teachers had information about education of students with special needs but still there is need to update this knowledge via practical in-service trainings. Legal processes are seem to be positive and sufficient in general but there is problem with the application of the legal processes. It is also thought that in order to overcome the problems related with application of the legal processes, the organizations responsible with controlling and guide should be related with the main subject.

Problems related with education of students with special needs are mostly; student numbers in the classes are not organized depending on the student with special needs, problems related with educational assessment, diagnosis and placement, not providing sufficient knowledge to people who are in the process, parents who do not accept their children's special need, typically developing children's not accepting their peers with special needs. These formed that, teachers have general data about Individualized Education Programme (IEP), due operation done with implementation in IEP process, due support supplied from guidance service and school management. In generally occurde that positive atmosphere about students needed special education due

operation occurred in opportunity. Support education room is active and functional, school management and guidance service responsive, that give an impression on subject.

Discussion and Conclusion

Results of the study emerged some suggestions: decreasing the number of students in the inclusion classes, making physical, instructional and behavioral adaptations, correcting educational assessment, placement and diagnosis processes, providing information to the people in the inclusion process, increasing the number of support rooms in the schools are some of the suggestions which are thought to make the inclusion implementations better. Besides, conducting research studies for making typically developing peers and their parents display more positive attitudes and behavior towards children with special needs can be suggested. Different inclusion implementations in different schools might be examined and successful implementations should be determined and extended quantitative evaluation can be conducted with larger participants.

Ekler

EK A. Kişisel Bilgi Formu

Görüşme Konusu: İlkokulda görevli farklı branştan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile yasal düzenlemeler, kaynaştırma ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları ile ilgili görüş ve önerileri

Görüşmeyi Yapan: Engin YILMAZ

(Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi)

Bu çalışmada amaç: İlkokulda görevli farklı branştan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile yasal düzenlemeler, kaynaştırma ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları ile ilgili görüş ve önerilerinin belirlenmesidir.

1-Adınız:

2-Soyadınız:

3-Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

4-Branşınız:

5-Öğretmenlikteki Hizmet Yılıınız:

6-Okuldaki Hizmet Yılıınız:

7-Dersine Girdiğiniz Sınıf Mevcudu:

8-Özel Eğitim, Kaynaştırma, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hakkında herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı?

() Evet() Hayır.....

9- Öğrenim Durumunuz:

Önemli Not: Çalışmanın amacı bu görüşme yoluyla belirtilen konuda bilimsel gerçekliğe uygun bilgiye erişmek olduğundan çalışmanın hiçbir aşamasında kimliğinize yönelik bilgiye yer verilmeyecektir.

EK B. Görüşme Soruları

1. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi hakkındaki bilgileriniz nelerdir? Daha önce bu konuda herhangi bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız ne tür eğitimlerdi?
2. Özel gereksinimli bireylerin eğitimini planlayan yasal düzenlemeler hakkındaki bilgileriniz nelerdir?
3. Yasalarda geçen; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı yapma zorunluluğu, kaynaştırma uygulaması, sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrenciye göre düzenlenmesi, ölçme ve değerlendirmede yetersizlik türüne göre tedbir alınması vb. düzenlemeler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
4. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sorunlar yaşanmakta mıdır? Varsa sorunların çözümüne yönelik hangi yasal düzenlemelerin yapılmasını isterdiniz?
5. Okulunuzdaki kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
6. Kaynaştırma uygulamasında yaşanabilecek veya yaşadığınız sorunlar nelerdir?
7. Kaynaştırma uygulamasında sorunların çözümüne ilişkin önerileriniz nelerdir?
8. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hakkındaki bilgileriniz nelerdir?
9. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirilmesi amacıyla okulunuzda ne gibi çalışmalar yapılmaktadır? Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının daha işlevsel uygulanabilmesi için önerileriniz nelerdir?



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2016, Cilt: 17, Sayı: 3, Sayfa No: 269-297

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.267317

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 18.03.16

Kabul Tarihi: 26.10.16

Erken Görünüm: 15.11.16

Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Madeni Paraların Öğretiminde Zihin Yetersizliği Olan Bir Akran Tarafından Sunulan Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yönteminin Etkililiği*

Sedef Tümeğ**
Milli Eğitim Bakanlığı

Elif Sazak Pınar***
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada zihin yetersizliği olan öğrencilerin madeni paraları (1 lira, 50 kuruş, 25 kuruş, 10 kuruş, 5 kuruş) öğrenmelerinde zihin yetersizliği olan bir akran tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği incelenmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden, yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya yaşları 12 ile 13 arasında değişen ve zihin yetersizliği olan üç öğrenen akran ile 16 yaşında hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğretmen akran katılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, zihin yetersizliği olan öğrencilerin madeni paraları tanıma (söyleme ya da gösterme) becerisidir. Bağımsız değişkeni ise hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğretmen akran aracılığı ile sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemidir. Araştırmanın sonucunda; (1) hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğretmen akranın zihin yetersizliği olan öğrenen akranlara madeni paraları öğretirken eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini güvenilir bir şekilde uyguladığı, (2) madeni paraları öğretmede (söyleme ya da gösterme) eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkili olduğu, (3) öğrenen akranların kazandıkları becerilerin kalıcılığını öğretim sona erdikten beş, yedi ve 10 gün sonra koruyabildikleri, (4) öğrencilerin madeni paraları gösterme veya söyleme becerisini farklı kişilere (öğretmenlere ve annelere) genelleyebildikleri bulunmuştur. Çalışmanın sosyal geçerlik bulgularında, özel eğitim öğretmenlerinin tamamı araştırmaya yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular ilgili alan yazın ve uygulamalar çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Zihin yetersizliği olan bir akran tarafından sunulan akran aracılı öğretim, eşzamanlı ipucuyla öğretim, madeni paraları tanıma.

Önerilen Atıf Şekli

Tümeğ, S., & Sazak Pınar, E. (2016). Zihin yetersizliği olan öğrencilere madeni paraların öğretiminde zihin yetersizliği olan bir akran tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 269-297.

*Bu çalışma Doç. Dr. Elif Sazak Pınar danışmanlığında, Sedef Tümeğ tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin özetidir.

**Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Silivri Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi, İstanbul, E-posta: sedeftumege@hotmail.com

*****Sorumlu Yazar:** Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Bolu, E-posta: elifsazak@hotmail.com

Zihin yetersizliği olan rencilere sunulan özel eğitim hizmetlerinin temel amacı, rencilere toplum içerisinde başkalarına bağımlı olmadan yaŐamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli bağımsız yaşam becerilerini kazandırmaktır. Bağımsız yaşam için gerekli olan beceriler; günlük yaşam becerileri, toplumsal uyum becerileri, iş ve meslek becerileri, işlevsel akademik beceriler gibi becerilerdir. İŞlevsel akademik beceriler insanların günlük yaşamda, evde, mesleklerinde, toplumda ve çevrede kullanabilecekleri okuma-yazma, Türkçe, matematik gibi işlevsel akademik becerilerdir (Eripek, 1993).

Matematik, günlük yaŐamımızın önemli bir parçasıdır ve evde, iş yerinde ve toplumda yaptığımız birçok Şeye yayılmıştır (Polloway, Serna, Patton ve Bailey, 2014). Matematik becerileri arasında nesnelere arası ilişkiler, ritmik sayma, doğal sayılar, dört işlem, birden çok işlemi kullanarak problem çözme, paraları ayırt etme, günlük hayatta para kullanımı, örüntü oluşturma, ölçüler yer almaktadır (Dağseven, 2001). Zihin yetersizliği olan renciler için hazırlanan tüm eğitim programlarının içerisinde temel matematik becerileri yer almaktadır. Bu becerilerden bir tanesi de zihin yetersizliği olan rencilerin sosyal yaŐamları için gerekli olan becerileri kazanmaları, onların bağımsız yaŐamaları için önkoşul olan para tanıma (söyleme ve/veya gösterme) becerisidir (Polloway ve diğ., 2014). EĞitim ortamlarında uygulanan programların en önemli amaçlarından biri, zihin yetersizliği olan rencilere matematik gibi akademik becerilerin kazandırılmasıdır (Eripek, 1993). Zihin yetersizliği olan rencilerle matematik üretiminde retmenlerden, rencilerin yeterliklerini değerlendirme, gelişimini izleme, gereksinimlerini en iyi Şekilde karşılayacak kanıt temelli uygulamaları Őeme ve renmenin her aşamasına katılımını sağlamaya dayanan matematik üretimi yaklaşımına sahip olmaları beklenmektedir (Dağseven, 2001; Yıkılmış, 2005). Kanıt temelli uygulamalar kısaca, deneysel araştırmalar tarafından geçerliliği ve etkililiği ortaya konulan uygulamalar olarak tanımlanabilir (Polloway ve diğ., 2014). Kanıt temelli uygulamalar arasında akran aracılı üretim ile yanlışsız üretim yöntemleri de gösterilmektedir (Kurt, 2012).

Akran aracılı üretim genellikle daha fazla beceri sahibi bir rencinin belirli bir davranış alanında ya da akademik alanda daha az yeterli bir renci ile eŐleŐtirmesini içermektedir. Akran aracılı üretim akademik becerileri üretmek, sınıf disiplini, akran ilişkileri ve uygun etkileşim davranışları ile ilgili sosyal davranışları geliştirmek üzere kullanılmaktadır (Polloway ve diğ., 2014). Akran aracılı üretimin rencilerin daha kısa sürede ve etkili renmelerini sağlayan bir üretim yöntemi olduğu vurgulanmaktadır (Sazak, 2003). Akran aracılı üretimin birçok alanda olumlu etkisinin olduğu gözlenmiştir. Bunlar; rencilerin başarılı ve etkili birer üreten olabilmeleri, renen akranların üretim sürecinde çeşitli akademik becerileri renebildikleri, akranlar arasında olumlu sosyal etkileşimin geliŐebildiĐi Şeklinde sıralanmaktadır (Passe ve Beat, 1994; Tekin-İftar, 2000; Ultey, Mortweet ve Greenwood, 1997). Akran aracılı üretim, üretime güdülenmeyi sağlamının yanı sıra, okula yönelik olumlu tutum geliştirmede de etkilidir. Ayrıca akran aracılı üretim, rencilerin sorumluluk duygusu geliŐtirmelerinde ve zdenetimlerini sağlamalarında da etkilidir (Damon ve Phelpse, 1989). Tekin-İftar (2000) akran üretim ile ilgili yayınları incelemiŐ ve izleyen sonuçlara ulaşmıştır: (a) ok sayıda tek basamaklı ve zincirleme davranış akran aracılı üretim ile üretilir. (b) Değişik yaş ve özellikteki akranlar, akran aracılı üretimi uygulayabilir ve üretim sunabilirler. (c) Akran aracılı üretimle hem akademik hem de toplumsal beceriler üretilir. (d) Akranlar yaŐıtlarına ya da kendilerinden daha küçük yaştaki arkadaşlarına başarılı bir biçimde üretim sunabilirler. (e) Akran aracılı üretim sırasında üreten ve renen akranlar arasında olumlu etkileşim kurulabilir. GrldĞu gibi akran aracılı yöntemin belirtilen pek çok olumlu özelliği ve sonuçları bulunmaktadır.

Alanyazında matematik becerilerinin akran aracılı üretim yöntemiyle sunulduğu araştırmalara (Cooper, Heron ve Heward; 1987; Fantuzzo, Polile ve Grayson, 1990; Mortweet, Mayfield ve Vollmer, 1999; Utley, Mortweet ve Greenwood, 1997; Sazak Pınar ve Zelyurt, 2013; Topping, Campbell, Douglas ve Smith, 2003; Walter, Topping, Jean ve Andrea, 2003) rastlanılmaktadır. Örneğin Tsuei (2014) yaptığı araştırmada akran aracılı üretim yönteminin hedef matematik becerilerinin üretimindeki etkisini incelemiŐ, araştırmada eşzamanlı ipucu ile üretim yöntemini kullanmıştır. Çalışmada dört renme glĞu olan ve dört normal gelişim gösteren renci olmak üzere, sekiz renci yer almış, renme glĞu olan renciler renen akran, normal gelişim gösteren akranlar ise üreten akran olarak çalışmışlardır. Çalışmada hedef davranış olarak

matematik becerilerinden problem çözme becerisi belirlenmiştir. Dört öğreten akran olarak dördüncü sınıf öğrencisi bu çalışmada yer almıştır. Öğreten akran nasıl öğretim yapacağı konusunda eğitildikten sonra çalışma, her hafta uygulanmış ve haftada üç gün 30'ar dakikalık üç oturumdan oluşmuş, toplamda altı hafta sürmüştür. Çalışmalar çevrimiçi olarak, bire bir, internet ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hedef matematik becerilerini öğrendikleri, özellikle de yöntemin kavramsal ve uygulamalı matematik problemlerini geliştirmede etkili bulunduğu görülmüştür. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretilen kavramlar dışında da matematiksel acıcılıkta gelişme gösterdikleri bulunmuştur. Bunun yanı sıra, araştırmada akranların birbirleriyle iletişimlerinin arttığı görülmüştür.

Tsuei (2014)'nin araştırması, yetersizliği olan öğrencilere akran aracılı öğretim ile eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemlerinin birlikte kullanılmasını incelemesi bakımından önemli bir çalışmadır. Çünkü matematik becerilerinin öğretiminde kullanılan etkili öğretim yöntemlerinden birisi de yanlışsız öğretim yöntemleridir (Akmanoğlu, 2002). Bu yöntemler arasında yer alan eşzamanlı ipucuyla öğretimin özellikle daha soyut kalan matematik becerilerinin öğretiminde etkili olarak kullanıldığı vurgulanmaktadır (Akmanoğlu, 2002; Arı, Deniz ve Düzkantar-Uysal, 2010; Birkan, 2002; Karabulut ve Yıkmış, 2010). Eşzamanlı ipucuyla öğretim, öğrencinin öğretim sırasında yanlış tepkide bulunma olasılığını en aza indiren, böylece öğrenciyi öğrenmeye daha motive eden bir yöntem olarak (Tekin İftar, 2012) yanlışsız öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır. Bu yöntemde hedef uyarının hemen ardından kontrol edici ipucu sunulur ve öğrencinin kontrol edici ipucunu model alması amaçlanır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde öğrenciye her denemede kontrol edici ipucu sunulur, dolayısıyla öğrenciye öğretim sırasında bağımsız tepkide bulunma şansı verilmez. Bu nedenle, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği yoklama oturumlarında sınıranır. Yoklama oturumları genellikle öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenir (Tekin İftar, 2012). Alanyazın taramalarında, eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak, matematik becerilerinin öğretildiği çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda gelişimsel geriliği, otizm spektrum bozukluğu veya zihin yetersizliği olan öğrencilere rakamları işaret etme (Akmanoğlu ve Batu, 2004), saat okuma (Karabulut ve Yıkmış, 2010), adı söylenen rakamı gösterme (Akmanoğlu, 2002), çarpma işlemi öğretme (Rao ve Mallow, 2009), çıkarma işlemi öğretme (Rao ve Kane, 2009) becerilerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile etkililiğinin sınırdığı görülmektedir. Ancak bu çalışmalar henüz çok sınırlıdır ve alanyazında eşzamanlı ipucu ile öğretim yönteminin matematik becerilerinin öğretiminde etkililiğini inceleyen araştırmalara gereksinim olduğu vurgulanmaktadır (Akmanoğlu ve Batu, 2004).

Zihin yetersizliği olan öğrenciler farklı eğitim ortamlarından yararlanabilmektedirler. Bunlar arasında genel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları, özel eğitim uygulama merkezleri (I., II., III. Kademe), özel eğitim iş uygulama merkezleri, özel eğitim ilkokulları, özel eğitim ortaokulları, özel eğitim mesleki eğitim merkezleri yer almaktadır. Genel eğitim okullarında eğitim gören zihin yetersizliği olan öğrenciler normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim görmekte, bu akranlarının olumlu davranışları, bağımsız yaşam ve akademik becerileri zihin yetersizliği olan öğrenciler tarafından model alınarak gelişebilmektedir. Alanyazında zihin yetersizliği olan öğrencilere normal gelişim gösteren akranlarını model alarak akademik olan ve olmayan becerileri kazandırmayı hedefleyen akran aracılı öğretim çalışmalarına daha sık rastlanılmaktadır (Bozkurt, 1999; Demirel, 2013; Güven ve Aydın, 2007; Katlav Önal, 2008; Öztürk-Özgönenel, 2012; Sazak, 2003; Sazak Pınar ve Zelyurt, 2013; Yıldırım ve Tekin İftar, 2002). Ancak Türkiye'de zihin yetersizliği olan pek çok öğrenci kendileri gibi olan zihin yetersizliği olan akranları ile bir arada ayrı eğitim kurumlarında eğitim görmekte; sınıf dışında, teneffüste, yemekhanede, okul dışı etkinliklerde, serviste ve tüm gün boyunca çeşitli amaçlarla bir araya gelmektedirler. Bu ortamlarda, birbirleri ile etkileşimleri oldukça fazla olan zihin yetersizliği olan öğrenciler birbirlerini model almaktadırlar. Bu öğrencilerin zihin, davranışsal, akademik, sosyal ve dil gelişimleri birbirlerinden farklı olmakta, problem davranışları fazla veya oldukça az, akademik becerileri diğerlerine göre daha iyi veya daha yetersiz öğrenciler birlikte eğitim görebilmektedirler (Damon ve Phelps, 1989). Bu nedenle, burada eğitim gören öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri geliştirilerek birbirlerinin davranışlarını olumlu yönde etkilemeleri ve birbirlerinden olumlu davranışlar öğrenmeleri sağlanabilir. Bununla birlikte, akademik açıdan daha iyi performans sergileyen bir öğrencinin belirli bir akademik alanda daha az yeterli bir öğrencinin

becerilerini artırmasına yer verilebilir. Ancak bu konuları hedefleyen araştırmalara alanyazında rastlanılamamaktadır. Oysa aynı okul içerisinde özellikle hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin var olan olumlu davranışları, akademik ve sosyal becerileri, yetersizlikten daha ağır düzeyde etkilenmiş diğer akranlarına model olabilir ve akran eğitimi yapılabilir. Akran öğretiminin öğrenciler üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, akran öğretimi zihin yetersizliği olan öğrenciler kullanılarak da uygulanabilir (Fantuzzo ve diğ., 1990). Çünkü öğrencilerin daha hızlı öğrenmelerine etki eden yöntemlerden biri de akran aracılı öğretim uygulamalarıdır (Kristin ve Timothy, 2007). Bu nedenle, zihin yetersizliği olan öğrencilerin öğretmen rolü üstlendiği akran aracılı öğretim uygulamalarının kullanılmasını gerektiği düşünölmektedir. Ayrıca bu çalışmada eşzamanlı ipucu ile öğretim yönteminin kullanılması hedeflenmiştir. Çünkü eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin özellikle matematik becerileri gibi daha soyut becerilerin öğretiminde daha etkili olduğu vurgulanmakta (Karabulut ve Yıkımış, 2010), eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin kolay uygulanabilir, kolay öğrenilebilir, öğrencinin hata oranını azaltan ve güvenilir olması gibi oldukça önemli birçok olumlu özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir (Cooper ve diğ., 1987). Bu düşöncelerden hareketle, bu araştırmada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir akran tarafından orta düzeyde zihin yetersizliği olan akranlarına madeni paraları (1 lira, 50 kuruş, 25 kuruş, 10 kuruş, 5 kuruş) tanıma becerisinin (gösterildiğinde söyleme ya da sorulduğunda gösterme) öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara yanıt aranmıştır. (1) Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğreten akran madeni paraları (1 lira, 50 kuruş, 25 kuruş, 10 kuruş, 5 kuruş) tanıma becerisini (gösterildiğinde söyleme ya da sorulduğunda gösterme) öğretilmede eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini güvenilir bir şekilde uygulayabilir mi? (2) Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğreten akran tarafından madeni paraları tanıma becerisini (gösterildiğinde söyleme ya da sorulduğunda gösterme) öğretilmede eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi etkili midir? (3) EĞer etkili olursa bu etkinin kalıcılığı öğretim sona erdikten beş, yedi ve 10 gün sonra korunabilir mi? (4) Zihin yetersizliği olan öğrenen akranlar öğrendikleri madeni paraları farklı kişiler (öğretmenler) sorduğunda da genellebilirler mi?

Yöntem

Katılımcılar

Bu çalışmaya Samsun ilinin Bafra ilçesindeki Özel EĞitim ve İş Uygulama Merkezi'ne devam eden, orta düzeyde zihin yetersizliği olan üç öğrenci ile hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrenci olmak üzere dört öğrenci katılmıştır. Araştırmada orta düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler öğrenen akran olarak, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenci ise öğreten akran olarak yer almışlardır. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin ailelerine ve öğretmenlerine çalışma koşulları konusunda bilgi verilmiş ve kendilerinden yazılı izinler alınmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin gerçek isimleri yerine, onlara verilen kod isimler kullanılmıştır. Öğrenen akranlar daha önce herhangi bir akran aracılığıyla sunulan beceri öğretim programına katılmamışlardır ve öğreten akran da daha önce akran öğretimi konusunda herhangi bir eğitim almamıştır.

Öğrenen akranlardan birinci öğrenci Sude 13 yaşında, 8. sınıfa devam eden, orta düzeyde zihin yetersizliği olan Down Sendromlu kız öğrencidir. Özbakım becerilerini bağımsız gerçekleştirebilmekte, ancak okuma-yazmada birinci grup sesler ve matematikte ritmik sayma, tek basamaklı sayılarla toplama işlemi yapmada yetersizlik göstermektedir. Sosyal beceriler, dil ve konuşma gelişimi becerilerinde kendini çok rahat ifade edebilmekte, kendiliğinden iletişime girip iletişimi sürdürmektedir. İletişimini arkadaşları ve öğretmenleriyle çok iyi kurmaktadır. Yapılan kaba değerlendirme sonucuna göre Sude'nin madeni paraları tanıma becerisine sahip olmadığı belirlenmiştir. Öğrenen akranlardan ikinci öğrenci Furkan 12 yaşında, 7. sınıfa devam eden, orta düzeyde zihin yetersizliği bulunan Down Sendromlu erkek öğrencidir. Orta düzey zihin yetersizliği olan öğrenciler ile eğitim görmekte ve iki yıldır şu an kayıtlı bulunduğu özel eğitim okulunda öğrenim görmektedir. Araştırmacı gözlemi ve yapılan performans değerlendirmeler sonucunda Furkan'ın, özbakım becerilerini bağımsız gerçekleştirebildiği, ancak okuma-yazma dersinde, birinci grup sesler ve matematik dersinde ritmik sayma, tek basamaklı sayılarla toplama işlemi yapmada yetersizlik gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenen akranlardan üçüncü akran olan Mert'in, özbakım becerilerini bağımsız

gerçekleştirebildiği belirlenmiştir. Sosyal beceriler, dil ve konuşma gelişimi becerilerinde yetersizlik göstermekte, kelimeleri telaffuz etmede zorlanmaktadır. Ancak kendiliğinden iletişime girip iletişimi sürdürmektedir. İşlevsel akademik becerilerinde, okuma-yazma dersinde aldığı birinci grup sesler ve matematik dersinde, ritmik sayma, tek basamaklı sayılarla toplama işlemi yapmada yetersizlik göstermiştir. Yapılan kaba değerlendirme sonucuna göre Mert'in madeni paraları tanıma becerisine sahip olmadığı belirlenmiştir.

Öğrenen akranların özelliklerinde de görüldüğü gibi, birinci ve üçüncü öğrenen akran benzer akademik performans sergilemektedir. Ancak ikinci öğrenen akran dil ve konuşmada sınırlılık gösteren bir öğrencidir. Kendini ifade etmeye çok isteklidir, ancak ifade edici dil becerilerini kullanmada sorun yaşamaktadır. Kendini ifade etmede kullandığı kelime sayısı çok sınırlıdır. İkinci öğrenen akranın kendini ifade etmede zorlandığı ve çabuk sinirlenerek iletişimi sonlandırdığı gözlenmektedir. Bu nedenle, çalışmada eşzamanlı ipucu ile madeni paraların öğretiminde öğrenci tepkisi olarak kendisinden söyleme yerine diğer deneklerden farklı olarak, sorulduğunda istenen madeni parayı (1 lira, 50 kuruş, 25 kuruş, 10 kuruş, 5 kuruş) "göstermesi" istenmiştir.

Bu çalışmada zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci öğrenen akran rolünde yer almıştır. Öğreten akran için de bazı önkoşul özellikler aranmıştır. Bunlar arasında; (a) öğrencinin öğretim sürecini engelleyecek bir davranış probleminin olmaması, (b) öğretmen tarafından verilen üç ve daha fazla kelimeyle yönergeleri anlaması ve yerine getirmesi, (c) akranlarıyla çalışmaya ve programa katılmaya istekli olması, (d) ifade edici dil becerilerinin öğretim yapmasını sağlayacak nitelikte olması, (e) öğretilmesi hedeflenen madeni paraları tanıma becerisine sahip olması, (f) verilen sorumluluğu yerine getirme ve akranlarıyla iyi iletişim kurabilme gibi sosyal becerilere sahip olması yer almaktadır. Sıralanan önkoşul özellikleri değerlendirmek için bir dizi işlem uygulanmıştır. Örneğin davranış problemlerinin olup olmadığını belirlemek amacıyla pek çok sınıfta gözlemler yapılmış, öğretmenler ile görüşülmüş, davranış problemleri olmayan öğrenci belirlenmiştir. Verilen yönergeleri yerine getirip getiremeyeceğini belirleyebilmek amacıyla olası katılımcılarla grup olarak çalışılmış, sınıf içerisinde çeşitli yönergeler sunmuştur (ağaya kalk, kapıyı aç, bana bak, vb.). Verilen yönergeleri her defasında en doğru yerine getiren öğrenci belirlenmiştir. Öğreten akranın çalışmada öğreteceği becerileri ve oynayacağı oyunu sunarken ifade edici dil becerisinin öğretimi aksatmayacak ve akıcılığını sağlayacak düzeyde net olması beklenmektedir. Konuşma becerisinde aksaklık, kekemelik, sesin çok yüksek veya çok kısık olduğuna kontrol etmek amacıyla öğrenci ile birebir çalışılmış rakamlar ile ilgili sorular sorulup anlatması istenmiştir. Öğrenci ile sohbet edilerek konuşması sağlanmış ve ifade edici dil becerisinin öğretim yapmasını sağlayacak nitelikte olduğu görülmüştür. Öğreten akranın akranlarıyla çalışmaya istekli olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla belirlenen bir etkinliği başlatma, sürdürme ve sonlandırma becerilerine bakılmıştır. Öğrenci ile madeni paralar ve rakam kartları çeşitli materyaller kullanılarak oyunlar oynatılmış ve bu becerileri gerçekleştirmesine bakılmıştır. Çalışma sonunda öğrenen akranın istekli olarak oyunlara katıldığı ve sürdürdüğü gözlenmiştir. Bununla birlikte öğrenen akranın hedeflenen madeni paraları tanıma becerisine sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla, öğrenciyle birebir çalışılmış madeni paralar gösterilerek tek tek sorulmuş, madeni paralarla ilgili oyun oynatılmış ve paraları okul kantininde kullanması istenmiştir. Bu doğrultuda öğrenen akranın madeni paraları tanıma becerisini bağımsız olarak gerçekleştirdiği, paraları yardımsız kullanabildiği ve öğretim yapacak nitelikte olduğu görülmüştür. Yapılan tüm bu değerlendirmelerin sonucunda, bu araştırma için gerekli ön koşul becerilerine sahip zihinsel yetersizliği olan öğrenciler arasından ailesinin de çalışmaya izin verdiği üç zihinsel yetersizliği olan öğrenci öğrenen akran olarak seçilmiştir.

Öğreten akran olan Alp 16 yaşında, özel eğitim iş uygulama merkezi 9. sınıfa devam eden hafif düzeyde zihin yetersizliği olan erkek öğrencidir. Alp bir yıldır şu an kayıtlı bulunduğu özel eğitim okulunda öğrenim görmektedir. Araştırmada yapılan öğrenci gözlemleri ve performans değerlendirmeleri sonucunda Alp'in özbakım becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirdiği, kendini ve isteklerini üç ya da daha fazla kelime kullanarak ifade ettiği, kendiliğinden iletişime girip iletişimi sürdürdüğü görülmüştür. İşlevsel akademik becerilerden ise tüm ses gruplarıyla okuyup yazabildiği, ritmik sayma ile tek basamaklı sayılarla toplama işlemi yapabildiği değerlendirilmiştir. Araştırmanın hedef davranışı olan madeni paraları gösterildiğinde söyleyebildiği

veya sorulduğunda gösterebildiği ve madeni para kullanarak bağımsız olarak alışveriş yapabildiği belirlenmiştir. Alp araştırma öncesinde akran aracılığı eğitimine yönelik herhangi bir eğitim almamıştır.

Araştırmacı

Araştırmanın uygulama süreci özel eğitim öğretmenliği lisans programından mezun olan, altı yıllık öğretmenlik deneyimine sahip ve özel eğitim alanında bilim uzmanlığı unvanına sahip çalışmanın birinci yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Ortam

Araştırmanın uygulamaları, öğrencilerin devam ettiği Bafra Özel Eğitim ve İş Uygulama Merkezinin rehberlik odası olarak ayrılan bir odada yürütülmüştür. Odada tüm öğrencilerin yüz yüze oturabilmesi için sandalyeler ve bir masa bulunmakta, sağ duvarda materyallerin konulduğu raflı dolap ve duvarda bir pano bulunmaktadır. Oda, duvarlarda ve ortamdaki dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmıştır. Okulun giriş katında bulunan oda temizlik, ısı, ışık ve kullanım bakımından öğretim yapmaya uygundur. Tüm uygulama süreci bu odada gerçekleştirilmiştir. Oturumlar sırasında odada araştırmacı, öğrenen akran, öğreten akran ve uygulamaları kayıt altına alan bir uygulama öğrencisi bulunmaktadır. Araştırmanın başlama düzeyi verileri, öğretim oturumları, yoklama ve izleme oturumları verileri belirtilen ortamda toplanmıştır. Öğretim oturumları sırasında kullanılan materyaller öğreten akranın rahatça ulaşip kullanabileceği bir kutuda ve masanın hemen yanında bulundurulmuştur. Çalışmalar hafta içi her gün, günde bir oturum şeklinde düzenlenmiştir.

Araç-Gereçler

Zihin yetersizliği olan akran tarafından sunulan madeni paraları tanıma becerisi için günlük hayatta kullandığımız madeni paralardan, 1 lira, 50 kuruş, 25 kuruş, 10 kuruş, 5 kuruş olmak üzere tek bir araç seti kullanılmıştır. Araştırma verilerini kaydetmek için ortamda bir video kamera, hazırlanan veri toplama formları, kalem, oturum sürelerini belirlemek için kronometre bulundurulmuştur.

Araştırmada deneklerin doğru tepkilerini pekiştirmek amacıyla pekiştireç belirleme formu oluşturulmuştur. Anne-baba ve öğretmenlerin görüşleri göz önüne alınarak hazırlanan pekiştireç belirleme formu üçerli set olarak sunulmuş ve öğrenciden en çok sevdiği yiyeceğin birini seçmesi istenmiştir. Öğrencilere üçerli set halinde sunulan pekiştireçler arasından öğrencilerin en çok sevdiklerini seçmeleri üzerine belirlenen pekiştireçler forma işaretlenmiş ve bu şekilde öğrencilerin en çok sevdiği yiyecek pekiştireçleri belirlenmiştir. Ayrıca, nesnel pekiştireçler içinde öğrencinin önüne aile ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak belirlenen 12 nesne ve nesne resimleri (örneğin, bilgisayar resmi, müzik aletleri resmi vb. gibi) yine üçerli set halinde sunulmuş ve öğrencilerden en çok sevdiğini seçmesi istenmiştir. Öğrencilerin en çok sevdiği nesnelere seçmeleri üzerine öğrenciler için kullanılacak nesnel pekiştireçler, pekiştireç belirleme formuna işaretlenerek belirlenmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada zihin yetersizliği olan bir akran tarafından zihin yetersizliği olan öğrencilere madeni paraları (1 lira, 50 kuruş, 25 kuruş, 10 kuruş, 5 kuruş) tanıma (gösterildiğinde söyleme ya da sorulduğunda gösterme) becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli, çoklu yoklama modellerinin bir uyarlaması olup, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini birden fazla denekte ölçmeyi amaçlayan bir modeldir (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmada yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli şu şekilde uygulanmıştır: İlk olarak öğretimi yapılacak madeni paralara ilişkin toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Toplu yoklama evresinde her bir denekten eşzamanlı olarak tüm hedef davranışlara ilişkin veri toplanmıştır. Burada ikinci denek olan Furkan'ın ifade edici dil becerisi sınırlı olduğundan deneye ilişkin madeni paraları gösterme becerisine yönelik veri toplanmıştır. İlk toplu yoklama evresinde, birinci denegin başlama düzeyinde üç oturum üst üste

kararlı veri elde edildikten sonra başlama düzeyi sonlandırılarak birinci denekte uygulanmaya başlanmıştır. Her öğretim oturumundan sonra günlük yoklama alınmıştır. Araştırma boyunca öğretilmek istenen madeni paralar zihin yetersizliği olan akranlara karışık olarak sorulduğu için deneklerin madeni paraları ezberlemelerinden kaynaklanan etki kontrol edilmeye çalışılmıştır. Birinci denekte ölçütü karşılar düzeyde performans elde edilinceye kadar uygulamaya devam edilmiştir. Birinci denekte uygulama evresi sürerken ikinci, üçüncü ve dördüncü deneklerde veri toplanmamıştır. Birinci denekte ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra tüm deneklerde eşzamanlı olarak birinci toplu yoklama evresi düzenlenmiştir. Birinci toplu yoklama evresinde birinci denekte kararlı veri elde edildikten sonra bu yoklama evresi sonlandırılarak, ikinci denekte uygulama evresine başlanmıştır. İkinci denegin ölçütü karşılar düzeyde ve kararlı bir biçimde performans sergilemesinden sonra tüm deneklerde üçüncü toplu yoklama evresine yer verilmiştir. Üçüncü yoklama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü denekte uygulamaya geçilmiştir. Üçüncü denekte ölçütü karşılar düzeyde performans elde edilinceye kadar uygulamaya devam edilmiştir. Üçüncü denegin ölçütü karşılar düzeyde ve kararlı bir biçimde performans sergilemesinden sonra izleme verisi toplanmıştır. Tüm deneklerle eşzamanlı olarak toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir. Tüm deneklerle öğretim bitirildikten bir ve iki hafta sonra deneklerin elde ettikleri kazanımların devam edip etmediğini belirlemek amacıyla izleme oturumları düzenlenmiştir.

Araştırmada deneysel kontrol, yalnızca öğretim yapılan öğrencinin öğretimden sonra başlama düzeyi oturumdaki performansına göre performansında artış görülmesi, öğretim yapılmayan öğrencilerin başlama düzeyi oturumlarındaki performanslarına yakın performans göstermeleri; aynı şekilde diğer öğrencilerde de uygulama gerçekleştirildikçe öğrencilerin performanslarında artış görülmesi ve benzer değişikliğin düzenli olarak tüm öğrencilerde elde edilmesi ile kurulmuştur (Tekin-İftar, 2012). Bunun için öğrencilerle ayrı bir odada, bire-bir öğretim oturumu düzenlemesi ile öğretimler gerçekleştirilmiştir. Böylece, birinci öğrenci ile öğretime başlanması durumunda diğer öğrencilerin birinci öğrenciyi ve/veya verilen eğitimi görmeleri ve etkilenmeleri engellenmiştir.

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, zihin yetersizliği olan akranların madeni paraları (1 lira, 50 kuruş, 25 kuruş, 10 kuruş, 5 kuruş) tanıma (gösterildiğinde söyleme ya da sorulduğunda gösterme) becerisidir. Araştırmada deneklerin madeni paraları tanıma becerisi, iki öğrenci (Sude ve Mert) için madeni paralar gösterildiğinde söylemesi, bir öğrenci için de (Furkan) sorulduğu zaman istenen madeni parayı işaret parmağı ile veya elini paranın üstüne koyarak göstermesi biçiminde tanımlanmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, madeni paraların öğretiminde zihin yetersizliği olan öğreten akran aracılığı ile sunulan eşzamanlı ipucu ile öğretimdir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemine göre hazırlanmış madeni paraların öğretiminin aşamaları, araştırmacı tarafından hafif düzeyde zihin yetersizliği olan akranı öğretilmiştir. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan akranın da öğrendiği bu beceriyi diğer zihin yetersizliği olan akranlara eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanarak öğretmesi sağlanmıştır.

Uygulama Süreci

Bu çalışmada orta derecede zihin yetersizliği olan öğrencilere madeni paraları tanıma becerisinin öğretimi, eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi kullanılarak, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir akran tarafından, bire-bir öğretim düzenlemesi ile sunulmuştur. Çalışma, “öğreten akranın öğretici olarak yetiştirilme süreci, yönlendirilmiş uygulamalar, pilot çalışma, başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumları” basamaklarından oluşmaktadır.

Zihin yetersizliği olan öğreten akranın öğretici olarak yetiştirilme süreci. Araştırmanın uygulama sürecinde öncelikle hafif düzeyde zihin yetersizliği olan ve çalışmada öğreten akran olacak olan öğrencinin, öğretici olarak yetiştirilme sürecine yer verilmiştir. İlk olarak öğrenciyi çalışma hakkında bilgi verilmiş, bu çalışmadaki rolü anlatılmıştır.

Yanlışsız öğretim yöntemlerinin kullanılmasındaki önkoşullardan birisi öğretmenin öğretilecek beceriyi öğrencinin performansına uygun olarak belirlemesi ve sunması, öğretmenin öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı ipucu ve model olma gibi değişik öğretim stratejilerini uygulayabilmesidir (Tekin, 1999). Bu çalışmada öğretmen, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrencidir. Öğreten akranın hafif düzeyde zihin yetersizliğinin olması nedeniyle, araştırmada tüm uygulama sürecinin basite indirgenmesine, oyunlaştırılmasına, somutlaştırılmasına, etkili pekiştiriciler kullanılarak uygulanmasına dikkat edilmiştir. Tüm uygulama süreci basamak basamak yerine getirilmiş, her bir küçük basamak öğrenen akran tarafından iyice anlaşılınca kadar birçok kez tekrarlanmıştır.

Öğreten akranının öğretici olarak yetiştirilme sürecinde öncelikle alanyazında yer alan araştırmalar incelenmiş (Yıldırım, 2002; Sazak, 2003; Katlav Önal, 2008; Sazak Pınar ve Zelyurt, 2013), öğrenen akranın yetiştirilme süreci hazırlanmış ve ardından uygulanmıştır. Öğreten akranının öğretici olarak yetiştirilme süreci iki aşamadan ve onun alt basamaklarından oluşmaktadır. İlk aşamada öğretmen rolündeki zihin yetersizliği olan öğrenciye öğretim öncesi yapması gerekenler, ikinci aşamada ise öğretim sürecinde yapması gerekenler öğretilmiştir.

Öğreten akranın öğretim öncesi yapması gerekenlerin öğretilmesi: Bu süreç (a) program hakkında bilgilendirme ve öğrenci velisinden onay alma, (b) öğretim materyalinin kontrolünü yapması, (c) öğrenci rolündeki akranın dikkatini çekmesi, (d) öğrenci rolündeki akranın kendini tanıtmaya çalışması, çalışılacak beceriyi ve becerinin ne işe yarayacağını söylemesi, (e) materyalleri tanıtmaya, (f) kuralları ve ödülü söylemesi basamaklarından oluşmuştur.

Öğreten akranın öğretim süreci. Uygulama sürecinin ikinci aşaması, öğrenen akranın öğretim sürecinde yapması gerekenlerin öğretilmesi aşamasıdır. Süreç üç aşamada tamamlanmıştır: (a) eşzamanlı ipucu ile öğretimlerin kazandırılması, (b) olumlu davranışların gösterilmesi, (c) olumsuz davranışların gösterilmesi.

(a) Eşzamanlı ipucu ile öğretimlerin kazandırılması: Öğreten akranın hafif düzeyde zihin yetersizliği olması ve daha önce eşzamanlı ipucu ile öğretimle ilgili hiçbir eğitim almamış olması nedenlerinden dolayı eşzamanlı ipucu ile öğretim basamakları öğrenci için küçük basamaklara bölünerek anlatılmıştır. Ayrıca, her basamağın ismi öğrencinin anlayabileceği şekilde değiştirilmiş ve oyunlaştırılarak sunulmuştur. Araştırmacı zihin yetersizliği olan akranın her basamakta birkaç kez model olmuş ve öğrenen akranında anlatılanları tekrar etmesi istenmiştir. Bu süreçte öğrenen akran ile birebir öğretim oturumları düzenlenmiştir. Bu öğretimler beş oturum sürmüştür, öğretim sonunda öğrenen akran eşzamanlı ipucu ile öğretimi uygular hale gelmiştir.

(b) Olumlu davranışların gösterilmesi: Öğretim sırasında birlikte çalışacağı akranlara karşı ses tonunu ve konuşmalarını nasıl ayarlayacağı, akran tepkilerine nasıl tepkide bulunacağı (doğru tepkileri ödüllendirme, yanlış tepkileri görmezden gelme ya da tepkide bulunmama) ve ödüllendirmenin nasıl yapılacağı konularında açıklama yapılmıştır.

(c) Olumsuz davranışların gösterilmesi: Öğreten akranın akran aracılı etkileşim ünitesine göre hazırlanan para kavramının öğretiminde rastlanabilecek olumsuz örneklerle model olmuştur. Bir başka deyişle, öğrenen akranın neler yapmaması gerektiği model olarak açıklanmıştır.

Yönlendirilmiş uygulamalar. Bu aşamada, zihin yetersizliği olan öğrencinin öğretim sürecinde öğrendiklerini pekiştirmesi için araştırmacı öğrenen rolünü üstlenmiş ve öğrenen akranın madeni paraların öğretimine ilişkin alıştırmaya başlamasını sağlamıştır. Öğreten akranın yaptığı her bir öğretim öncesi ve öğretim süreci basamakları hazırlanan kontrol listesine kayıt edilmiştir. Araştırmacı, öğrenen akranın alıştırmaya başlaması geribildirim ve pekiştiriciler sunmuştur. Esas uygulamaya başlamadan önce öğrenen akranın uygulamaları %100

doğru yapması hedeflenmiş, bu ölçüte ulaşmaya kadar denemelere devam edilmiştir. Ölçüt gerçekleştirildikten sonra uygulamaya geçilmiştir.

Pilot çalışma. Araştırmada zihin yetersizliği bulunan öğrenen akranın öğretim basamaklarını ne kadar doğru uyguladığını ölçmek ve uygulama sürecinde karşılaşılabilecek sorunları önceden belirleyebilmek, önleyebilmek amacıyla bir pilot uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada öğrenen akran olarak, diğer deneklerle aynı okulda öğrenim gören, ancak diğer öğrencilerle farklı bir sınıf olan, 5. sınıfa devam eden ve zihin yetersizliği olan bir erkek öğrenci belirlenmiştir. Gerçekleştirilen pilot uygulamada, öğrenen akranın öğretim öncesi yapması gereken basamakları takip etmede zorlandığı ve karmaşa yaşadığı, basamakların sırasını atladığı ya da unuttuğu görülmüştür. Benzer şekilde öğrenen akranın öğretim sürecinde eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygularken sıkıntılar yaşadığı görülmüş, öğrenci tepkilerine ne şekilde yanıt vereceğini karıştırdığı görülmüştür. Tüm bu olumsuzlukların da öğretimi yavaşlattığı, öğrenen akranın dikkatini dağıttığı, öğrenen akranın da bağımsız uygulama yapmasını zorlaştırdığı için farklı bir çözüm yoluna gidilmiştir. Bunun için öğretim ortamında düzenlemeye gidilmiş, öğrenen akranın öğretim basamaklarını gerçekleştirirken, izlemesi gereken sırayı doğru takip etmesi, öğretim öncesi ve eşzamanlı ipucu ile öğretim sürecinde dikkat etmesi gereken noktaları sırasıyla sunması gerektiğinden eğitim ortamına farklı bir uyarın sunulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, öğrenen akranın daha akıcı, bağımsız ve öğretimi aksatmayacak bir uygulama gerçekleştirmesi amacıyla, öğretim uygulamaları için belirlenen odada öğrenen akranın öğretim sunarken oturduğu masanın tam karşısında hazırlanan panoya takip edeceği kurallar sırasıyla yazılmış ve oradaki kuralları takip etmesi gerektiği açıklanmıştır. Öğreten akran takıldığı sırada karşısında yer alan panoya bakarak izlemesi gereken sırayı rahatça takip etmiştir. Panoda yer alan ipucunu, öğrenen akran görmediği için dikkat dağınıklığı ve herhangi bir aksama yaratmamıştır. Pilot uygulama sonunda öğrenen akranla ilgili olarak belirlenen bu aksaklık, eğitim ortamına sunulan, öğrenen akranın rahatlıkla okuyabileceği büyüklükte bir punto ile yazılmış bir akış şeması ile öğretimin de daha akıcı ve doğru ilerlediği kaydedilmiştir. Pilot uygulamada öğrenen akran tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile sunulan madeni paraları tanıma becerisi öğretim programındaki tüm basamaklar % 100 doğruluk düzeyinde sergileninceye kadar çalışılmaya devam edilmiştir. Toplam beş öğretim oturumu süren pilot uygulama çalışmasına son verilmiş ardından pilot uygulamadaki aksaklıklar ve düzenlemeler de göz önüne alınarak gerçek uygulamalara geçilmiştir.

Başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumları. Öğreten akranın yetiştirilme süreci tamamlandıktan ve pilot çalışma yapıldıktan sonra hedef beceriye ilişkin olarak başlama düzeyi, öğretim, günlük ve toplu yoklama ile izleme ve genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Çalışmada bir öğrencinin izleme oturumlarındaki bir veri hariç diğer tüm veriler birinci araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Başlama düzeyi oturumları. Başlama düzeyi oturumları, öğrenen akranların performanslarını belirlemek amacıyla öğretim oturumlarından önce düzenlenmiştir. Başlama düzeyi verileri, eşzamanlı olarak tüm öğrenen akranlarda art arda en az üç kararlı veri elde edilinceye kadar toplanmıştır. Bu evrede araştırmacı ve öğrenen akran, bireysel eğitim sınıfındaki masaya geçip karşılıklı olarak sandalyedeki yerlerini almışlardır. Araştırmacı, öğrenen akran için belirlenen beceri için hazırlanan materyalleri masanın üzerine yerleştirmiştir. Araştırmacı, öğrencinin dikkatini çalışmaya çekmeye çalışmıştır (Örn; “Sude, benimle çalışmaya hazır mısın? Başlayalım mı?”). Öğrenen akran sözel ifadelerle ve/veya jest-mimikleriyle hazır olduğunu ifade ettiği zaman araştırmacı tarafından sözel olarak pekiştirilmiştir (Örn; “Çok güzel, o zaman başlayalım. vb.”). Araştırmacı öğrenciye masada duran materyalleri göstererek öğrencinin becerisine uygun beceri yönergesini sunmuştur (Örn; Sude ve Mert için “Bu kaç kuruş söyle?”, “Furkan için “Hangisi 5 kuruş göster?”). Başlama düzeyi oturumlarında, öğrenciye nasıl tepkide bulunacağı konusunda hiçbir ipucu verilmemiştir. Öğrencinin beceri yönergesine tepkide bulunması için 5 saniye beklenmiştir. Denemeler arası süre 5 saniye olarak belirlenmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri sözel olarak (Örn; “Aferin sana, çok güzel söyledin/gösterdin.”) pekiştirilmiştir. Yanlış tepkileri ise görmezden gelinmiştir. Oturumun sonunda öğrencilerin, çalışmaya katılım davranışı sözel olarak (Örn; “Çalışmaya çok güzel katıldın. Aferin.”) ve yiyecek pekiştiricileri (şeker, çikolata vb.) ile pekiştirilmiştir.

Öğretim oturumları. Öğretim oturumlarında zihin yetersizliği bulunan ğrenci tarafından bire-bir ğretim düzenlemesi Şeklinde, eşzamanlı ipucuyla ğretim yöntemi kullanılarak madeni paraların ğretimi yapılmıştır. Her ğretim oturumunda her bir madeni para için üç deneme gerçekleştirilmiştir. Yanıt aralığı ve denemeler arası süre 5 saniye olarak belirlenmiştir. Araştırmada belirlenen bağımlı değişken olan madeni parayı söyleme becerisi, beceri yönergesi ve kontrol edici ipucu sunulduktan sonra gösterilen madeni paranın ismini söylemesi olarak tanımlanmıştır. Ancak ifade edici dil becerisinde zorluk yaşayan denek olan Furkan için hedef davranış beceri yönergesi ve kontrol edici ipucu sunulduktan sonra işaret parmağı ile doğru madeni paraya dokunması olarak değiştirilmiştir. Bu çalışmada kontrol edici ipucu Sude ve Mert için sözel ipucu, Furkan için ise sözel ipucu ve model ipucudur. Öğrenen akranlar, ğretim oturumları boyunca doğru tepkilerinin ardından sürekli pekiştirme tarifesi ile sözel olarak, öğreten akranları tarafından pekiŐtirilmiŐlerdir. Çocuklar belirlenen lt  oturum art arda karŐıladıklarında, tüm becerilerine ilişkin toplu yoklama verisi araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Öğretim oturumları öğrenciler için dikkat çekici olması için "hızlı hareket etme oyunu" olarak adlandırılmıŐtır. Süreç Şu Şekilde gerçekleştirilmiştir: (a) ğreten akran her bir ğretim oturumunun başlangıcında, ğretim oturumunda kullanılacak madeni paraları (5 kuruş, 10 kuruş, 25 kuruş, 50 kuruş, 1 lira) kontrol ederek hazır bulundurmuŐtur. (b) ğreten akran arkadaŐının dikkatini çalışmaya çekmiştir (rn.; "Şimdi sana paraları öğreteceğim hazır mısın? Başlayalım mı?" vb.). (c) ğreten akran hazır olduğunu gösteren herhangi bir jest, mimik kullandığında pekiştirilmiştir (rn., "Bana baktığın için teşekkür ederim, çok güzel baktın, haydi oynayalım." vb.). (d) ğreten akran ilk hedef uyarana ilişkin beceri yönergesini sunmuştur (rn.; para, öğreten akran tarafından arkadaŐına gösterilir "Bu kaç para söyle?"). (e) Beceri yönergesinin hemen ardından kontrol edici ipucu (rn.; "Bu 50 kuruş." vb.) ğreten akran tarafından sunulmuştur. (f) ğrenen akranın 5 saniye içinde yanıt vermesi beklenmiştir. ğreten akran içinden 1,2,3,4,5'e kadar sayarak bu Şekilde 5 saniyenin geçmesini beklemiŐtir. (g) ğrenen akranın doğru tepkisinin hemen ardından, öğreten akran sözel pekiştirme ifadesi ile (rn.; "Harika, sen çok akıllısın." vb.) pekiŐtirmiŐtir. (h) ğrenen akran yanlış yanıt verirse hata düzeltmesi (rn.; "Bu 10 kuruş değil." vb.) yapmış ve öğrenen akran 5 saniye içinde hiç tepkide bulunmazsa öğreten akran denemeyi tekrarlamıŐtır ("Bu kaç para söyle? Bu 1 lira." vb.). (ı) ğreten akran 5 saniye bekleyerek bir sonraki ğretim oturumuna geçmiŐtir.

ğreten akran her bir madeni paraya ilişkin üçer defa olmak üzere toplam 15 beceri yönergesi sunmuştur. Öğrenen akranların ğretim oturumlarında gösterdikleri dikkati yöneltme ve çalışmaya katılım davranışları, her oturum sırasında ve oturum sonunda öğreten akran tarafından sürekli pekiştirme tarifesi kullanılarak sözel olarak (rn; çok güzel, harikası vb.) ve nesnel pekiŐtirenler (uzaktan kumandalı araba veya bilgisayar kullanma) ile pekiştirilmiştir. Öğretim oturumları, öğrenen akranların günlük yoklama oturumlarında  oturum üst üste %100 lt karşılar düzeyinde performans sergilemesine dek srdrlmŐtir.

Yoklama oturumları. Araştırmadaki yoklama oturumları, toplu yoklama ve günlük yoklama oturumları olmak üzere iki biçimde düzenlenmiştir:

Toplu yoklama oturumları. Bu çalışmada toplu yoklama oturumları Şu Şekilde gerçekleştirilmiştir: (a) Araştırmacı yoklama oturumlarında kullanılacak beş madeni parayı masada hazır olarak bulundurulmuştur. (b) Sorulacak olan madeni para seçilerek uygun yere alınmıştır. (c) ğrenen akran dikkatini sağlayıcı ipucu (rn; "Sude Şimdi sana bağı sorular soracağım hazır mısın?") sunulmuştur. (d) ğrenen akran çalışmaya hazır olduğunu sözel ya da jest, mimiklerle ifade ederse araştırmacı tarafından sözel olarak (Aferin, haydi başlayalım.) pekiştirilmiştir. (e) ğrenen akran beceri yönergesi sunulmuştur (rn; "Sude paraya bak, bu kaç para söyle?"). (f) ğrenen akranın beceri yönergesine 5 saniye içinde yanıt vermesi beklenmiştir. (g) Doğru tepki veri kayıt formuna (+) olarak işaretlenmiştir. (h) Yanlış tepkinin veri kayıt formuna (-) olarak işaretlenmiştir. (ı) Doğru veya doğru olmayan tepkilere hiçbir tepkide bulunmayarak bir sonraki beceri yönergesine geçilmiştir.

Yoklama oturumunda, öğrenen akranın belirlenen yanıt aralığı süresi içinde doğru olan madeni parayı göstermesi ya da adını söylemesi doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Öğrenen akranın yanıt aralığı süresi içinde

tepkide bulunmaması veya sorulan madeni paranın dışında bir paranın adını söylemesi ya da göstermesi yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Her oturum tamamlandıktan sonra öğrenen akarana sorulduğunda, yanıt aralığı süresi içinde doğru olan madeni parayı göstermesi, gösterildiğinde söylemesi davranışları nesnel pekiştirici (bilgisayar ile oynama veya uzaktan kumandalı oyuncak araba ile oynama) ile pekiştirilmiştir. Araştırmada, öğretim oturumlarında sunulan pekiştirici, deneklerde gerçekleşen öğrenmenin yalnızca eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamalarından değil, pekiştirici sürecinden de kaynaklanıyor olabileceğini düşündürmüştür. Bu durum da eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğine ilişkin soru işaretleri oluşmuştur. Bu nedenle, araştırmacı öğrenmenin yalnızca eşzamanlı ipucuyla öğretimden kaynaklanıyor olmasını sağlamak amacıyla hem yoklama oturumlarının sonunda hem de öğretim oturumlarının sonunda öğrenen akranların çalışmaya katılımına ilişkin pekiştirici sunmuştur.

Araştırmadaki öğretilmek istenen madeni paraların değerlendirildiği toplu yoklama oturumlarının ilki başlama düzeyi verilerini elde etmek amacıyla düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumları öğretime başlamadan önce ve öğretim çalışmalarından sonra belirlenen ölçüt (%80-%100) karşılandıktan sonra art zamanlı olarak tüm öğrenen akranlarda gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumları araştırmacı tarafından bire-bir olarak düzenlenmiştir. Öğretim setinde yer alan hedef uyarılar öğrenen akranlara tahmin edemeyecekleri karışık sıra ile sunulmuş ve her denemede bu sıra değiştirilmiştir. Tüm öğrenen akranlarda öğretime başlamadan önce ilk öğrenen akran olan Sude'de yoklama oturumlarında üst üste üç kararlı veri elde edildikten sonra Sude'nin öğretim oturumlarına geçilmiştir. Gerçekleştirilen öğretim oturumları, Sude'nin öğretim sonrası günlük yoklama oturumlarına üst üste (%100) ölçütü karşılar düzeyde kararlı veri elde edilinceye değin devam edilmiştir. Kararlı veri elde edildikten sonra üç öğrenen akran ile ikinci toplu yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. İkinci toplu yoklama oturumlarında kararlılığa ulaşıldığında, ikinci öğrenen akran Furkan'da eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumlarına başlanmıştır. İkinci denekte de % 100 ölçüt karşılandığında diğer öğrenen akranlarla birlikte üçüncü toplu yoklama oturumu düzenlenmiş ve kararlılık elde edildikten sonra üçüncü öğrenen akran Mert'te öğretim oturumlarına geçilmiştir. Üçüncü öğrenen akranlarda kararlı veriler elde edilmesinin ardından öğretim oturumları sonlandırılmıştır. Ardından tüm öğrenen akranlar için son toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumlarında deneklere sunulan her bir hedef uyarı için üçer kez olmak üzere toplamda 15 deneme gerçekleştirilmiştir.

Günlük yoklama oturumları. Günlük yoklama oturumları, eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminde bireye bağımsız tepkide bulunma imkânı verilmediği için uyarı kontrolünün ne kadar kurulduğunu ölçmek amacıyla, öğretim oturumlarından hemen önce uygulanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Bu nedenle, öğrenen akranlarda üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar yoklama verisi alınmıştır. Toplanan yoklama verileri veri kayıt formuna kaydedilmiş, her doğru yanıt için (+) yanlış yanıt için ise (-) olarak kaydedilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin çalışmaya katılım ve olumlu davranışları nesnel pekiştirici pekiştirilmiştir.

İzleme oturumları. İzleme oturumları öğretim oturumları sona erdiğinden itibaren beş, yedi ve 10 gün sonra gerçekleşmiştir. İzleme oturumları toplu yoklama oturumlarında uygulanan işlem basamaklarına benzer şekilde gerçekleşmiştir. Okulun tatil olması ve öğrencinin okula gelememesi nedeniyle izleme oturumlarından biri hariç diğer tüm oturumlar araştırmacı tarafından alınmıştır. Yalnızca Sude'nin izleme evresi verilerinden ilk iki tanesi olan beşinci ve yedinci gün verileri araştırmacı tarafından, 10. gün verisi ise öğrencinin velisi olarak annesi tarafından alınmıştır. İzleme oturumlarının son verisinin nasıl alınacağı araştırmacı tarafından öğrencinin annesine anlatılmıştır. İzleme oturumlarında öğrencilerin beceriye ilişkin göstermiş oldukları doğru veya yanlış tepkilere araştırmacı ve anne tarafından hiçbir tepkide bulunulmamıştır. Toplanan izleme verileri veri kayıt formuna kaydedilmiş, her doğru yanıt (+), yanlış yanıt ise (-) olarak kaydedilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin çalışmaya katılım ve olumlu davranışları nesnel pekiştirici ile pekiştirilmiştir.

Genelleme oturumları. Öğrenen akranların öğrendikleri madeni paraları farklı kişilere (öğretmen ve aile) ne düzeyde genellebildiğini ölçmek amacı ile kişiler arası genelleme biçiminde yapılmıştır. Ön-test, son-test olarak gerçekleştirilen genelleme oturumlarının ön-test oturumu ilk toplu yoklama evresinin hemen ardından

son-test oturumu ise deneklerin ölçütü karşılıkları öğretim oturumlarına son verilmesinin hemen ardından gerçekleşmiştir. Genelleme oturumlarında ön-test ve son-test uygulamaları için öğrenciler ile aynı özel eğitim merkezinde görev yapmakta olan bir özel eğitim sınıf öğretmeni ile çalışmada yer alan öğrenen akranın (Sude'nin) velisi olarak annesi seçilmiştir. Genelleme oturumlarının tüm işlem basamakları toplu yoklama işlem basamaklarına benzer şekilde öğretmen ve veliye anlatılmış ve işlem basamakları araştırmacı kontrolünde gerçekleşmiştir. Araştırmada son-test uygulamasında Sude okula devam edemediği ve öğrenciye ulaşılma imkânı olmadığı için son-test uygulamasını öğrencinin velisi olarak annesi gerçekleştirmiştir. Öğrenen akranlar ve farklı seçilen öğretmen ile genelleme oturumlarında, tüm öğretim oturumlarının gerçekleştiği kaynak odada eğitim masasında karşılıklı oturarak gerçekleşmiştir. Son-test uygulaması ise Sude ile kendi evinde annesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama basamakları annesi ile başka bir kişi ve uyarıcının olmadığı öğrencinin evindeki odasında boş bir masada ve karşılıklı oturularak gerçekleşmiştir. Genelleme oturumlarında araştırmacı denemeler arası süreyi 5 saniye olarak belirlemiş, aile ve farklı öğretmen bu süreyi dikkate alarak uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Öğrenen akranların oturumlarda göstermiş oldukları doğru tepkiler ve yanlış tepkiler görmezden gelinmiştir. Çalışmanın sonunda öğrenen akranların etkinliğe katılım ve olumlu davranışları için nesnel pekiştirme yapılmıştır. Genelleme oturumlarında öğrenen akranların doğru (+) ve yanlış (-) tepkileri araştırmacı tarafından veri formuna kayıt edilmiştir. Bu doğrultuda öğrenen akranların öğrendikleri beceriyi farklı kişilere ne düzeyde genellebildikleri ortaya konmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu çalışma sürecinde; etkililik, güvenilirlik (gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği) ve sosyal geçerlik olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. Bunun için araştırmacı tarafından veri toplama formları hazırlanmıştır.

Etkililik verilerinin toplanması. Etkililik verileri hazırlanan Eşzamanlı İpucuyla Öğretim ile Günlük Yoklama, Toplu Yoklama ve İzleme Veri Toplama Formu kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama formları tek basamaklı davranış deneme kaydı kullanılarak doldurulmuştur. Tek basamaklı davranış deneme kaydında, öğrenen akranın hedef uyarana verdiği doğru ya da yanlış tepkiler kaydedilerek doğru davranış sayısı ve yüzdesi hesaplanmaktadır. Araştırmacı tarafından öğrenen akranların tepkilerine ilişkin veriler bu formlarla toplanmıştır (Tekin-İftar, 2012). Araştırmada kullanılacak madeni paralar gösterilerek araştırmanın beceri yönergesi olarak belirlenen "Bu kaç para söyle?" ya da "... göster." hedef uyarıları kullanılmıştır. Araştırmanın toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında her bir öğrenen akran ile 15 deneme gerçekleşmiştir. Yanıt aralığı ve denemeler arası süre 5 saniye olarak belirlenmiştir. Öğrenen akranların vermiş olduğu doğru ve yanlış yanıtlar görmezden gelinmiş, oturumun sonunda çalışmaya katılım ve olumlu davranışları için nesnel pekiştirme yapılmıştır. Öğrenen akranların doğru ve yanlış tepkileri belirlenerek grafiğe işlenmiştir. Tüm oturumlarda veriler bu şekilde toplanmış ve analiz edilmiştir.

Güvenirlilik verilerinin toplanması. Güvenirlilik verilerinin toplanmasının amacı, öğreten akranın eşzamanlı ipucuyla öğretimi güvenilir olarak uygulayıp uygulamadığını ortaya koymaktır. Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Güvenirlilik verilerinin tüm oturumların en az %20'sinde ya da her evrede en az bir kez toplanması önerilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarının %30'unda güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik verileri özel eğitim mezunu, özel eğitim merkezinde çalışan deneyimli ve yüksek lisans öğrencisi (araştırmacı) tarafından toplanmıştır. Araştırmada tüm oturumlar video ile kayıt altına alınmış ve tüm oturumlar ayrı ayrı numaralandırılarak yansız atama yoluyla belirlenmiş ve gözlemciye izletilmiştir. Belirlenen oturumların kayıtları araştırmacı ve gözlemci tarafından, birbirinden bağımsız olarak izlenmesi sağlanarak hazırlanan veri toplama formları doldurulmuştur.

Gözlemciler arası güvenilirlik. Gözlemciler arası güvenilirlik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız, ancak eşzamanlı olarak hedef becerinin ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmada gözlemciler arası güvenilirlik,

araştırmacının uygulama kayıtları ve gözlemciler arası güvenilirlik değerlendirmesini yapan gözlemcinin video kayıtlarını izleyerek tuttuğu kayıtların ne kadar uyduğu karşılaştırılarak hesaplanmıştır. Bunun için zihin engelliler öğretmenliği programından mezun ve alanda öğretmenlik yapan bir kişi bağımsız gözlemci olarak seçilmiştir. Bağımsız gözlemci öncelikle “kayıt” konusunda bilgilendirilmiştir. Sonra uygulamaları videodan tekrar izleyerek kayıtlarını yapmıştır. Bağımsız gözlemci, öğrencinin yapabildiklerini “Başlama Düzeyi, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu”na kaydetmiştir. Toplam öğretim oturumlarının %30’u bağımsız gözlemci tarafından izlenerek değerlendirilmiştir. Daha sonra araştırmacının ve bağımsız gözlemcilerin verileri, “Görüş Birliği/ Görüşbirliği + Görüş Ayrılığı x 100” formülüyle (Tekin-İftar, 2012) hesaplanarak her bir öğrenci için gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Görüş birliği, her iki gözlemcinin de bir soruya öğrencinin verdiği tepkiyi aynı olarak kaydetmesidir. Görüş ayrılığı ise her iki gözlemcinin de deneğin verdiği yanıtı farklı değerlendirmeleri, bir başka deyişle, deneğin yanıtını bir gözlemci doğru kabul ederken diğerinin yanlış kabul etmesidir. Güvenirlik hesaplamalarında %80 gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı kabul edilebilir, %90 ve üstü ideal güvenilirlik katsayısı olarak kabul edilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Çalışmada elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik yüzdeleri; günlük yoklama oturumlarında Sude, Furkan ve Mert için %99, toplu yoklama oturumlarında yine üç öğrenen akran için %100, öğretim oturumlarında Sude için %98, Furkan ve Mert için %99, izleme oturumlarında üç öğrenen akran için de %100 bulunmuştur. Bu durumda araştırmanın bağımlı değişkenlerine ilişkin güvenirlüğün yüksek olduğu söylenebilir.

Uygulama güvenirligi. Uygulamanın hazırlanan uygulama planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemek amacıyla uygulama güvenirligi verileri toplanmıştır. Bu amaçla, öğreten akran tarafından gerçekleştirilmesi planlanan davranışların hangi ölçüde doğru uygulandığını ortaya koymak amacıyla “Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirligi Veri Toplama Formu”na doğru ve yanlış tepkiler kaydedilmiştir. Uygulama güvenirligi katsayısı “Gözlenen Davranış Sayısı /Planlanan Davranış Sayısı x 100” formülü ile hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2012). Araştırmada kabul edilebilecek uygulama güvenirlilik katsayısı %90 olarak belirlenmiştir. Uygulama güvenirliginde öğreten akranın eşzamanlı ipucu öğretim yöntemi ile madeni paraları akranlara öğretirken “araç-gereci kontrol etme, dikkat sağlayıcı ipucunu sunma, dersin amacını söyleme, pekiştireci söyleme, beceri yönergesini sunma, kontrol edici ipucunu sunma, yanıt aralığını bekleme, uygun tepkide bulunma, dersi bitirme ve pekiştireç verme” basamaklarının programda belirtildiği gibi uygulayıp uygulamadığı değerlendirilmiştir. Uygulama güvenirligi verileri tüm öğrenen akranlarda tüm oturumlarda toplanmış, ancak analizde kura ile çekilen oturumlardan elde edilen veriler dikkate alınmıştır. Böylece, toplu yoklama (toplamda üç kez), günlük yoklama (toplamda altı kez), öğretim oturumları (toplamda altı), izleme oturumları (toplamda üç kez) ve genelleme oturumları (toplamda altı kez) için uygulama güvenirligi verisi toplanmıştır.

Sosyal Geçerlik

Bu araştırmanın sosyal geçerliliğinde uygulanan programın etkilerine ve bu etkilerin öğrenciler ile diğer öğretmenler açısından önemine, kullanılan programın zihin yetersizliği olan öğrenciler için uygunluğuna ve kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, Bafra Özel Eğitim Uygulama Merkezi’nde görev yapmakta olan ve öğrencilerin öğretmenleri olan, özel eğitim sınıf öğretmenlerinden üç kişiye araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Geçerlik Soru Formu” uygulanmıştır. Sosyal geçerlik formu Katlav Önal (2008) ve Doğan (2001)’in çalışmaları incelenerek çalışmalardaki sosyal geçerlik formları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Sosyal geçerlik formu öğretim oturumları bittikten sonra belirlenen zihin engelliler sınıf öğretmenlerine sunulmuş ve soruları yanıtlamaları istenmiştir. Sosyal geçerlik formu içerik olarak uygulayıcının sorumlulukları yerine getirip getirmediği, öğretim süreci açısından değerlendirmeler, öğretimde kullanılan akran destekli öğretimin etkililiği ve kullanılabilirliği, öğretmenler açısından tercih edilen bir beceri olup olmadığı ile ilgili sekiz kısa cevaplı kapalı uçlu soru ile çalışmanın akran desteği kullanılması hakkındaki düşünceleri ve beğenileri ile ilgili iki açık uçlu soru olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından öğretmenlerin formu objektif olarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Akran aracılığı ile sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Grafikte yer alan yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise doğru tepki yüzdesini aynı zamanda bağımlı değişkenin niceliksel ifadesini yansıtmaktadır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim, öğretim oturumları sırasında deneğe bağımsız olarak tepkide bulunma imkânı vermediği için uygulama evresinde günlük yoklama oturumu verileri kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmada sosyal geçerliğin belirlenmesi amacıyla veri toplama formundan elde edilen sonuçlar betimsel olarak analiz edilmiştir. Dolayısıyla çalışmada veriler niceliksel ve niteliksel olarak gösterilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir akran tarafından, zihin yetersizliği olan öğrencilere madeni paraları (1 lira, 50 kuruş, 25 kuruş, 10 kuruş, 5 kuruş) tanıma (gösterildiğinde söyleme ya da sorulduğunda gösterme) becerisini öğretmede eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öncelikle zihin yetersizliği olan öğreten akranın ilişkin güvenilirlik bulgularına ardından etkililik, izleme ve genelleme bulgularına, günlük ve toplama oturumları ile izleme oturumlarına ilişkin güvenilirlik bulgularına ve sosyal geçerlik bulgularına yer verilmiştir.

Zihnin Yetersizliği Olan Öğreten Akran Madeni Paraları (1 Lira, 50 Kuruş, 25 Kuruş, 10 Kuruş, 5 Kuruş) (Gösterildiğinde Söyleme ya da Sorulduğunda Gösterme) Tanıma Becerisini Öğretmede Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemini Güvenilir Bir Şekilde Uygulayabilir mi?

Araştırmada zihnin yetersizliği olan öğreten akranın, her bir öğrenen akran için eşzamanlı ipucuyla öğretimin basamaklarını nasıl uyguladığına ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmış, sonuçlar, Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Zihnin Yetersizliği Olan Öğreten Akranın Her Bir Öğrenen Akran için Uygulama Güvenirliği Bulguları

	Sude	Furkan	Mert
Araç gereci kontrol etme	% 100	% 100	% 100
Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	% 77	% 88	% 88
Dersin amacını söyleme	% 100	% 100	% 100
Ödülü söyleme	% 100	% 100	% 100
Beceri yönergesini sunma	% 100	% 100	% 100
Kontrol edici ipucunu	% 88	% 100	% 88
Yanıt aralığı bekleme	% 100	% 88	% 100
Uygun tepkide bulunma	% 88	% 100	% 88
Dersi bitirme	% 100	% 100	% 100
Ödül verme	% 100	% 100	% 100

Tablo 1 incelendiğinde, öğreten akran Alp'in madeni paraların öğretiminde öğrenen akranların her birine dokuzar oturum olmak üzere toplam 27 öğretim oturumu gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu öğretim oturumlarının %30'unda gerçekleştirilen uygulama güvenilirliği sonuçlarında ise öğreten akran Alp eşzamanlı ipucuyla öğretimi, birinci öğrenen akran Sude'ye %95.3; ikinci öğrenen akran Furkan'a %97.6 ve üçüncü öğrenen akran Mert'e %96.4 güvenilirlikle uygulamıştır. Bu bulgulardan hareketle, zihin yetersizliği olan öğreten akranın madeni paraları tanıma becerisini öğretmede eşzamanlı ipucuyla öğretimi yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulayabildiği görülmüştür.

Zihin Yetersizliği Olan Öğreten Akran Tarafından Madeni Paraları Tanıma Becerisini Öğretmede Sunulan Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemi Etkili midir?

Zihin yetersizliği olan bir akran tarafından zihin yetersizliği olan öğrencilere madeni paraları tanıma becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin amaçlandığı bu çalışmada Sude, Furkan ve Mert'in başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve izleme evreleri Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1'de görüldüğü gibi kendisine yöneltilen "Bu kaç para?" sorusuna Sude tüm madeni paralar için %0 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Başlama düzeyinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edildiğinde Sude ile öğretim oturumlarına geçilmiş, madeni paraların öğretimi için dokuz öğretim oturumu düzenlenmiştir. Sude yoklama oturumlarında sırasıyla %10, %30, %40, %40, %80, %60, %100, %100 ve %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Şekil 1'de de görüldüğü gibi Sude, zihin yetersizliği olan öğreten akranı tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretimin sunulduğu uygulama evresinin son üç oturumunda ölçütü karşılayarak hedef beceriye ilişkin %100 düzeyinde doğru tepki göstermiştir. Böylece, Sude ile öğretim oturumlarına son verilerek izleme evresine geçilmiştir. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğreten akran, Sude ile hedef becerinin öğretiminde toplam 36 dakika 10 saniye çalışmıştır.

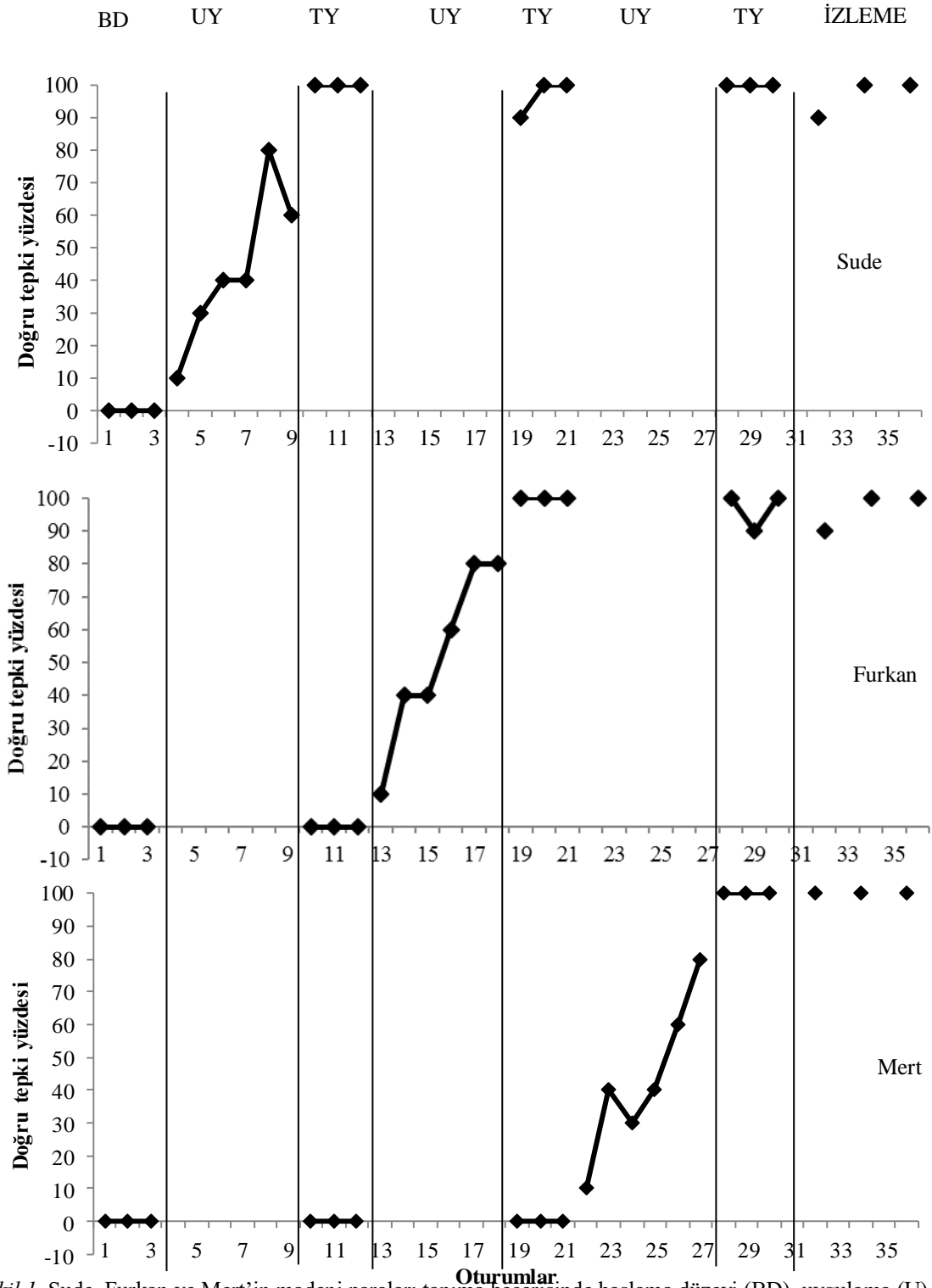
Öğrenen akranların özellikleri açıklanırken belirtildiği üzere Furkan ifade edici dil becerilerinde sınırlılık yaşamaktadır. Öğrenen akran Furkan'ın ifade edici dil becerilerinde yetersiz olması nedeniyle madeni paraların isimlerini söylemede zorlandığı görülmüştür. Bu nedenle, Furkan'la hedef davranış olarak söyleme yerine madeni paraları gösterme davranışı çalışılmıştır. Her yoklama denemesinde madeni paralar öğrencinin önüne karışık olarak sunulmuş, böylece madeni paranın yerini ezberleme olasılığı da engellenmiştir. Şekil 1'de verilen Furkan'a ilişkin veriler incelendiğinde, Furkan başlama düzeyi ilk yoklama evresinde %0 düzeyinde performans göstererek hiç doğru tepkide bulunmadığı görülmektedir. Başlama düzeyinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edildiğinde Furkan ile öğretim oturumlarına geçilmiş, madeni paraların öğretimi için dokuz oturum düzenlenmiştir. Furkan yoklama oturumlarında sırasıyla %10, %40, %40, %40, %60, %80, %80, %100, %100 ve %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Şekil 1'de de görüldüğü gibi Furkan, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğreten akranı tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretimin sunulduğu uygulama evresinin son üç oturumunda ölçütü karşılayarak hedef beceriye ilişkin % 100 düzeyinde doğru tepki göstermiştir. Böylece, Furkan ile öğretim oturumlarına son verilerek izleme evresine geçilmiştir. Zihin yetersizliği olan öğreten akran, Furkan ile hedef becerinin öğretiminde toplam 41 dakika 4 saniye çalışmıştır.

Şekil 1'de verilen Mert'e ilişkin veriler incelendiğinde, Mert'in başlama düzeyi ilk yoklama evresinde %0 düzeyinde performans göstererek hiç doğru tepkide bulunmadığı görülmektedir. Başlama düzeyinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edildiğinde Mert ile öğretim oturumlarına geçilmiş, madeni paraların öğretimi için dokuz oturum düzenlenmiştir. Mert yoklama oturumlarında sırasıyla %10, %40, %30, %40, %60, %80, %100, %100 ve %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Şekil 1'de de görüldüğü gibi Mert, zihin yetersizliği olan öğreten akranı tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretimin sunulduğu uygulama evresinin son üç oturumunda ölçütü karşılayarak hedef beceriye ilişkin %100 düzeyinde doğru tepki göstermiştir. Böylece, Mert ile öğretim oturumlarına son verilerek izleme evresine geçilmiştir. Zihin yetersizliği olan öğreten akran, Mert ile hedef becerinin öğretiminde toplam 32 dakika 3 saniye çalışmıştır.

İzleme Bulguları

İzleme oturumları, öğrencilerin öğretim sırasında kazandıkları beceriyi ne kadar koruyabildiklerini ölçmek amacıyla, her bir denekte öğretim oturumları sona erdikten beş, yedi ve 10 gün sonra gerçekleştirilmiştir. Sude'nin izleme evresi oturumlarından ilk iki tanesi (beşinci ve yedinci gün izleme oturumları) araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ancak öğrencinin yaz tatiline girmesi nedeniyle son izleme verisi (10. gün) annesi tarafından alınmıştır. Bunun için verinin nasıl alınacağı hakkında aileye bilgi verilmiştir. Çalışmada Sude, madeni paraları tanıma becerisine ilişkin ilk izleme oturumunda %90, ikinci ve üçüncü izleme oturumlarında ise %100 doğru tepkide bulunmuştur. Furkan'ın izleme bulgularına bakıldığında, ilk izleme oturumunda %90, ikinci ve üçüncü izleme oturumlarında ise %100 doğru tepkide bulunmuştur. Furkan'ın izleme bulgularına ilişkin

performans ortalaması % 96.6 olarak belirlenmiştir. Mert'in izleme bulguları incelendiğinde ise Mert madeni paraları tanıma becerisine ilişkin üç izleme oturumunda da %100 doğru tepkide bulunmuştur. Ortaya konan bulgular doğrultusunda tüm öğrenen akranların, öğretim oturumları sonrasında madeni paraları tanıma becerisine ilişkin elde ettiği kazanımları öğretim sona erdikten beş, yedi ve 10 gün sonra da devam ettirdiği görülmüştür.

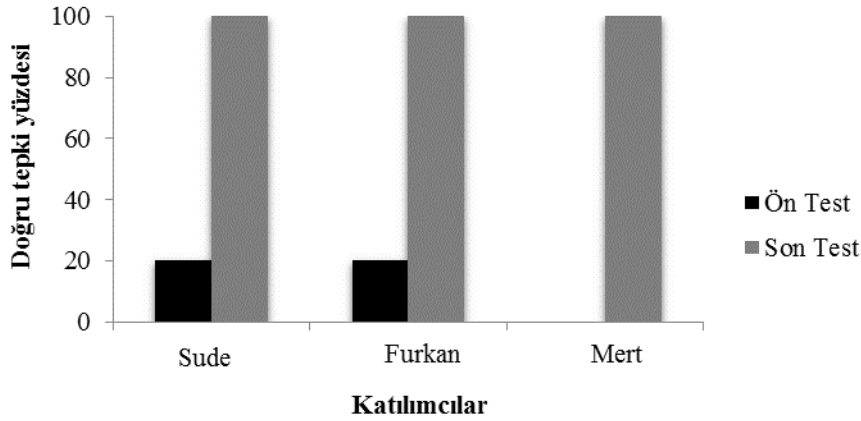


Şekil 1. Sude, Furkan ve Mert'in madeni paraları tanıma becerisinde başlama düzeyi (BD), uygulama (U), toplu yoklama (TY) ve izleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

Genelleme Bulguları

Araştırmanın genelleme verileri ön-test son-test genelleme yoluyla toplanmıştır. Yapılan çalışmada kişiler arası (anne ve farklı öğretmen) genelleme yapılmış, deneklerin kişilere genellemesi açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgularda, tüm deneklerde gerçekleştirilen genelleme oturumlarına ilişkin araştırmacının tüm basamakları %100 düzeyinde güvenilirliği sağlayarak gerçekleştirdiği görülmüştür. Genelleme evresinde yer alan bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2 incelendiğinde, Sude’nin ön-test genelleme oturumunda, madeni paraları tanıma becerisine ilişkin ortalama %20 (ranj: %0 - %30) düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmüştür. Son-test genelleme oturumunda ise Sude’nin madeni paraları tanıma becerisini %100 doğruluk düzeyinde farklı kişilere (anne ve farklı öğretmen) genellediği gözlenmiştir. Furkan’ın ön-test genelleme oturumunda madeni paraları tanıma becerisine ilişkin ortalama %20 (ranj: %0 - %30) düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmüştür. Son-test genelleme oturumunda ise Furkan’ın madeni paraları tanıma becerisini %100 doğruluk düzeyinde farklı kişilere (anne ve farklı öğretmen) genellediği gözlenmiştir. Mert’in ön-test genelleme oturumunda madeni paraları tanıma becerisine ilişkin %0 düzeyinde doğru tepki sergilediği görülmüştür. Son-test genelleme oturumunda ise Mert’in madeni paraları tanıma becerisini %100 doğruluk düzeyinde farklı kişilere (anne ve farklı öğretmen) genellediği gözlenmiştir.



Şekil 2. Katılımcıların “madeni paraları tanıma” becerisini farklı kişilere (anne ve farklı öğretmen) genelleme yüzdeleri.

Özetle, zihin yetersizliği olan öğrencinin eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini kullanarak zihin yetersizliği olan akranlarına yüksek uygulama güvenilirliğiyle öğretim sunabildiği, madeni paraları tanıma becerisinin öğretiminde zihin yetersizliği olan bir akran tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu, elde edilen bu etkinin beş, yedi ve 10 gün sonra korunduğu, anne ile farklı ortamlara genellenebildiği söylenebilir.

Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu araştırmanın sosyal geçerlilik verileri, hazırlanan “Sosyal Geçerlik Soru Formu” aracılığıyla üç özel eğitim öğretmeninden toplanmıştır. Öğretmenlerin tümü araştırma süresince çalışma koşullarını, ortam ve araç-gereci uygun bulduklarını, derslerinde akran aracılı öğretimi kullanmak istediklerini, bu öğretimin matematik öğretiminde kullanışlı (pratik, uygulanabilir) bir yöntem olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler tarafından akran aracılı öğretimi farklı akademik becerilerin öğretiminde kullanmayı

düşündükleri, kullanılan yöntemin öğrencilere madeni paraları tanıma ve 10'a kadar ritmik sayma becerilerin kısa sürede kazandırmada etkili gördükleri, madeni paraları tanıma becerisinin öğretilmesi ile öğrencilerin günlük yaşamda rahat edebilecekleri, daha iyi alışveriş yapabilecekleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerin tümü çalışmanın etkili ve yararlı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğreten akranın, zihin yetersizliği olan öğrenen akranlarına akran aracılı öğretim ile madeni paraları (1 lira, 50 kuruş, 25 kuruş, 10 kuruş, 5 kuruş) tanıma (gösterildiğinde söyleme ya da sorulduğunda gösterme) becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın bulguları, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğreten akranın, madeni paraları zihin yetersizliği olan öğrenen akranlarına eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini güvenilir bir şekilde uyguladığını, kullanılan akran aracılı öğretim yönteminin madeni paraları öğretmede etkili olduğunu, öğrencilerin kazandıkları becerilerin kalıcılığını öğretim sona erdikten beş, yedi ve 10 gün sonra koruyabildiklerini, öğrencilerin madeni paraları gösterme veya söylemeyi farklı kişilere (öğretmenlere ve annelere) genellebildiklerini göstermektedir. Ayrıca, araştırmada özel eğitim öğretmenlerinden araştırmaya ilişkin sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Bu çalışmanın ilk ve önemli bulgusu, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğreten akranın zihin yetersizliği olan öğrenen akranlarına eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini güvenilir bir şekilde uygulamasıdır. Araştırmada yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarının %30'unda güvenilirlik verisi toplanmış (Tekin-İftar, 2012), kabul edilebilecek uygulama güvenilirlik katsayısı %90 olarak belirlenmiştir. Araştırmada zihin yetersizliği olan öğreten akran, her bir öğrenen akran için dokuzar oturum olmak üzere toplamda 27 oturum gerçekleştirmiş, gerçekleştirilen öğretim oturumlarında öğreten akranın eşzamanlı ipucuyla öğretim basamaklarını, birinci öğrenen akranı ortalama %95.3, ikinci öğrenen akranı ortalama %97.6, üçüncü öğrenen akranı ortalama %96,4 oranında güvenilir olarak uyguladığı görülmüştür. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencinin zihin yetersizliği olan akranlarına eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini güvenilir bir şekilde uygulaması iki yöntemin özellikleri ile açıklanabilir. Öncelikle eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminde, hedef uyaran ve kontrol edici ipucu eşzamanlı olarak sunulur ve bireyden kontrol edici ipucunu model olarak tepkide bulunması sağlanır. Her denemede kontrol edici ipucunun sunulması nedeniyle bireye bağımsız olarak tepki verme olanağı sunulmamaktadır (Tekin-İftar, 2012). Her uygulamada aynı kontrol edici ipucunun kullanılıyor olması, hedef uyaranların her oturumda aynı olması yöntemin kolay öğrenilebilir ve uygulanabilir bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır (Cooper, 1997; Gibson, 1999). Bu araştırmada eşzamanlı ipucuyla öğretim süresince aynı hedef uyaranın ve aynı kontrol edici ipucunun kullanılmış olmasının, öğreten akranın eşzamanlı ipucuyla öğretimi daha hızlı ve kolay öğrenmesini sağladığı düşünülmektedir. Araştırmada yüksek uygulama güvenilirliğinin elde edilmesindeki ikinci etkenin akran aracılı öğretimin uygulanma biçimidir. Çalışmada özellikle öğreten akranın yetiştirilme süreci basamak basamak, fazla tekrara dayalı, ipuçlarının kullanıldığı bir süreç olarak gerçekleştirilmiştir. Öğreten akranı öğretim öncesi, öğretim anı ve öğretim sonrasında neler yapacağı, basamak basamak sadeleştirilerek, oyunlaştırılarak, açıklama yapılarak anlatılmıştır. Bu süreçte birçok tekrara yer verilmiş, araştırmacı tarafından doğru model olunarak, öğreten akranı nasıl öğretmenlik yapacağı anlatılmıştır. Ayrıca, öğretimde kullanılacak olan materyaller ve araçlar, öğreten akranın öğretmen olarak görevleri, yönergelerin verilmiş biçimi, öğrenen akranı sunulacak ipuçlarının verilmiş biçimi, öğrenen akranın sergilediği uygun olmayan davranışlarla başa çıkma konuları somut, kısa ve kolay uygulanabilir etkinlik ve formlarla açıklanmış, ayrı ayrı kâğıtlara büyük puntolarla her bir uygulama basamağı ile yapılması gerekenler yazılmış, öğreten akranın okuyabileceği uzaklığa asılmıştır. Kolay uygulanabilir hale getirilen uygulama süreci öğretmen rolündeki öğrenciye iyice anlaşılınca kadar birçok kez tekrarlanarak anlatılmıştır. Ayrıca, öğreten akranın öğrendiklerini iyice pekiştirmesi için araştırmacı öğrenen rolünü üstlenmiş ve öğreten akranın uygulama aşamalarını gerçekleştirerek akıcılık kazanmasını sağlamıştır.

Bu çalışmanın ikinci önemli bulgusu, çalışmanın ana problemine ilişkin bulgusudur. Araştırmada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan akran tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin madeni paraları

tanıma becerisini öğretmedeki etkililiği incelenmiş, her bir öğrenen akranının dokuz öğretim oturumu sonrasında hedeflenen davranışta %100 doğru tepki yüzdesine ulaştığı görülmüştür. Bu bulgu ile kullanılan akran aracılı öğretim yönteminin zihin yetersizliği olan öğrencilere madeni paraları tanıma becerisini öğretmede etkili olduğu söylenebilir. Alanyazında benzer araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Brady, 1997; Katlav Önal, 2008; Sazak, 2003; Sazak Pınar ve Zelyurt, 2013; Tsuei, 2012; Yıldırım ve Tekin-İftar, 2002; Walter, 2003). Örneğin akran aracılı öğretimin hedef matematik becerilerinin öğretimindeki etkisini inceleyen Tsuei (2013), araştırmasında eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini kullanmıştır. Çalışmaya öğrenen akran olarak dört öğrenme güçlüğü olan öğrenci ve öğreten akran olarak bir öğrenci katılmıştır. Çalışmada hedef matematik becerisi problem çözme olarak belirlenmiştir. Öğreten akran olarak dördüncü sınıf öğrencisi bu çalışmada yer almış, nasıl öğretim yapacağı konusunda eğitilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hedef matematik becerilerini öğrendikleri, özellikle de yöntemin kavramsal ve uygulamalı matematik problemlerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretilen kavramlar dışında matematiksel akıcılıkta da gelişme gösterdikleri bulunmuştur. Araştırmada akranların birbirleriyle iletişimlerinin de arttığı görülmüştür.

Akran aracılı öğretimin bu araştırma sonucunda etkili bulunması yöntemin özellikleri ile açıklanabilir. Susan'ın (1994) (akt., Sazak, 2003) çalışmasında akran aracılı öğretimin aynı ya da benzer yaştaki akranların birbirlerine öğretim yapmasını sağladığı, böylece öğretim ortamının öğrenci merkezli olduğu, öğrencinin aktif katılımının sağlandığı belirtilmektedir. Sazak (2003)'a göre çocuklar, birbirlerine bilişsel olarak daha yakın oldukları için çocukların birbirlerine öğretmenlik yapmaları, kendilerinden yaşça büyük yetişkinlerin öğretmenlik yapmasına oranla daha avantajlıdır. Özellikle risk grubunda yer alan akranlar, aynı etnik ve sosyal geçmişten gelen akranlarını daha kolay model almaktadırlar (Gable, Arllen ve Hendrickson, 1994; Sazak, 2003). Bu çalışmada da öğreten akranın, öğrenen akranlarla aynı eğitim ortamı içerisinde benzer bilişsel özelliklere sahip olmasının öğrenen akranlar tarafından model alınmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, akran aracılı eşzamanlı ipucuyla öğretim, kolay uygulanabilir, güvenilir ve kolay anlaşılabilir bir öğretim yöntemidir. Uygulaması kolay bir öğretim yöntemi olduğundan dışarıdan birine, öğretmen rolündeki zihin yetersizliği olan öğreten akranı nasıl uygulanacağını öğretmek de kolaydır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi de öğreten akranın kolay öğrenmesinin yanı sıra kolay uygulama yapmayı, hızlı ilerleme ve düşük maliyetle kısa sürede sonuç almayı sağlamıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin bu uygulama kolaylığı, öğreten akranların hızlı ve etkili öğrenmelerini sağlamak için araştırmacılar tarafından da daha basit, somut ve etkili bir şekilde sunulmasına, çeşitlendirilmesine de uygun bir yöntemdir (Birkan, 2002; Gibson ve Schuster, 1992).

Bu çalışmada öğreten akranın, madeni paraları tanımayı eşzamanlı ipucuyla sunarak öğretmesi hedeflenmiş ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgu, eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin kullanıldığı çalışma bulgularıyla desteklenmektedir. Alanyazın incelendiğinde, eşzamanlı ipucuyla akademik (Akköse, 2008; Akmanoğlu 2002; Arı, Deniz ve Düzkantar-Uysal, 2010; Birkan, 2002; Collins, Harley ve Schuster, 1999; Çulha, 2010; Karabulut ve Yıkmiş, 2010) ve akademik olmayan (Aslan ve Eratay, 2009; MacFarland-Smith, Schuster ve Stevens,1993; Schuster, Griffen ve Wolery, 1993; Yücesoy-Özkan ve Gürsel, 2006) becerilerin öğretildiği çalışmalara rastlanmakta, bu çalışmaların sonucunda da yöntemin yetersizliği olan öğrencilere akademik becerilerin öğretiminde etkili olduğu belirtilmektedir. Örneğin Akmanoğlu (2002) çalışmasında, otizmliler öğrencilere adı söylenen rakamı gösterme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, otizmliler öğrencilere adı söylenen rakamın gösterilmesi becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu bulunmuştur.

Alanyazında akran aracılı öğretimin etkililiğinin öğrenme güçlüğü olan (Tsuei, 2014) veya herhangi bir yetersizliği bulunan (Cooper, 2000, Mayfield ve Vollmer, 2007) bir akran tarafından, zihin yetersizliği olan (Fantuzzo, Polile ve Grayson, 2013; Katlav Önal, 2008; Kroesbergen ve Evelyn, 2003; Mortweet ve diğerleri, 1999; Odluyurt, 1990, Sazak Pınar, 2003; Sazak Pınar ve Zelyurt, 2013; Tsuei, 2012; Yıldırım, 2002; Walter ve diğer., 2003) veya herhangi bir yetersizliği olan (Brady, 1997; Mathur ve Ruthertors, 1991) öğrencilere öğretimin etkililiğini incelendiği araştırmalara rastlanılmaktadır. Bu alanda yurtdışında tek bir araştırmaya ulaşılmıştır.

Tsuei (2014) çalışmasında eşzamanlı ipucu ile öğretim yöntemini kullanmıştır. Çalışmaya öğrenen akran olarak dört öğrenme güçlüğü olan öğrenci ve öğreten akran olarak bir öğrenci katılmıştır. Çalışmada hedef, matematik becerilerinden problem çözüme olarak belirlenmiştir. Öğreten akran olarak dördüncü sınıf öğrencisi bu çalışmada yer almıştır. Öğreten akran nasıl öğretim yapacağı konusunda eğitilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hedef matematik becerilerini öğrendikleri, özellikle de yöntemin kavramsal ve uygulamalı matematik problemlerini geliştirmede etkili bulunduğu görülmüştür. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, öğretilen kavramlar dışında da matematiksel akıcılıkta da gelişme gösterdikleri bulunmuştur. Araştırmada akranların birbirleriyle iletişimlerinin de arttığı görülmüştür. Bununla birlikte, zihin yetersizliği olan bir akran tarafından zihin yetersizliği olan öğrencilere öğretim yapıldığı bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Türkiye’de de zihin yetersizliği olan bir öğrencinin öğreten akran rolünde olduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa akran aracılı öğretim, öğrenciler arasında olumlu etkileşimler yaratan grup çalışmalarındandır (Gaerdner, Cartledge, Seidl ve Woolsey, 2001; Sazak, 2003) ve zihin yetersizliği olan öğrenciler arasında olumlu etkileşim kurmak amacıyla da kullanılmalıdır (Sazak, 2003). Özellikle zihin yetersizliği olan öğrenciler eğitim gördükleri özel eğitim ve iş uygulama merkezlerinde model alabilecekleri, uygun davranış sergileyen akranlarının olmasına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çalışmada da öğreten akranın, öğretim oturumlarının başında öğrenen akranlarla iletişimi sınırlı iken, öğretim oturumları ilerledikçe öğrenen akranlar ile iletişimi, öğrencilere karşı jest ve mimikleri, ilgisi ve verdiği örneklerin sayısı artmıştır. Özellikle okul içerisinde davranış problemlerinde azalma olduğu, kendinden yaşça küçük öğrencilere ılımlı yaklaştığı ve yardımcı olmaya çalıştığı, sevgi ile yaklaştığı, arkadaşlarıyla alay etme ve şiddet eğilimi davranışlarında tamamen sönme olduğu ve sorumluluk alma, yerine getirme davranışlarında gelişme gösterdiği, kendine güveninin arttığı sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerle ortaya konmuştur. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciye, öğretim oturumlarından önce öğretmen rolünde olacağını anlatılması öğrencinin kendine güvenini arttırmış, daha rahat iletişime geçmesini sağlamıştır. Alanyazında da bir dizi çalışmada, öğreten akranlar eğitilmeden önce, eğitim sırasında ve eğitim sonrasında gözlenmişlerdir (Barone ve Taylor 1996; Polirstok ve Greer, 1986). Yapılan çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, verilen eğitimlerden sonra öğreten ve öğrenen akranların davranışlarında olumlu yönde gelişme olduğu kaydedilmiştir (Tekin-İftar, 2000).

Öğreten akranın öğretim süreçleri tamamlandıktan sonra sınıf öğretmenin öğrencisi hakkındaki anlattıkları aşağıda kısaca sunulmuştur:

“Alp uygulamaya başlamadan önce gerek sınıf içi gerekse sınıf dışında arkadaşlarına fevri çıkışlarda bulunurdu. Özellikle kendisinden yaşça küçük çocukları korkutur ve alay ederdi. Ancak artık bu davranışları tamamen ortadan kalktı. Arkadaşlarına yardımcı olmak istiyor, verilen sorumluluğu yerine getiriyor. En önemli gelişme Alp’in davranış problemlerinin azalması oldu, iyi ki Alp ile çalıştınız. Alp artık verilen tüm sorumluluğu yerine getiriyor. Arkadaşlarıyla daha iyi anlaşıyor ve karşılaştığı farklı sınıflardaki öğrencilerle kendiliğinden gidip ilgileniyor, sohbet edip onları seviyor. Bence Alp’in bu çalışmada öğretmen olarak çalışması onun kendisini önemli hissetmesini ve kendine olan güveninin artmasını sağladı. Bu çalışmadan sonra Alp’in kendine daha güvenen bir çocuk olduğunu görmek bizi çok etkiledi ve çok mutlu ediyor...”

Bu araştırmanın sosyal geçerliliğini, kullanılan öğretim uygulamalarının ve bu doğrultuda elde edilen bulgulara ilişkin görüşleri belirlemek üzere, üç özel eğitim öğretmeninden sosyal geçerlik bulgusu toplanmıştır. Araştırmada sosyal geçerlik bulguları, en az üç yıldır özel eğitim öğretmenliği görevini yapan üç sınıf öğretmenin, akran aracılı öğretim ile sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile madeni paraları tanıma becerisinin öğretimi konusunda oldukça olumlu görüşler ifade ettikleri ortaya konmuştur. Genel olarak öğretmenler, öğrencilerin öğrenmiş oldukları davranışları derslerinde sergilediklerini söylemişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler, derslerinde akranlardan yararlanacaklarını, akran aracılı öğretim yönteminin hem etkili hem de zevkli bir uygulama olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Bu araştırma, zihin yetersizliği olan öğrenciye ğretmen rolü ve sorumluluğu vermesi nedeniyle Türkiye’de rastlanan ilk çalışmadır ve alanyazındaki sınırlı çalışmalardan birisidir. Bu nedenle araştırma önemli görülmektedir. Ancak bu önem, çalışmanın birkaç sınırlılığı çerçevesinde dikkate alınmalıdır. Bunlardan ilki araştırmanın madeni paraları (5 kuruş, 10 kuruş, 25 kuruş, 50 kuruş, 1 lira) tanıma becerisi ile sınırlı olmasıdır. Tanıma becerisi ise iki ğrenci için madeni paraları söyleme, bir ğrenci için ise gösterme becerisi olarak tanımlanmıştır. Oysa zihin yetersizliği olan öğrencilerin toplumda bağımsız olarak yaşayabilmelerinde parayı kullanma becerisine de sahip olmaları önemlidir. Bu nedenle, ileri araştırmalarda akran aracılı ve/veya eşzamanlı ipucuyla ğretim ya da başka ğretim yöntemleri kullanılarak alışveriş yapma, bilet alma, bankamatikten para çekme gibi paranın kullanıldığı toplum temelli becerilerin ğretimi hedeflenebilir. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise farklı ve yaşça daha büyük bir sınıftan öğreten akran tarafından öğretimin gerçekleştirilmesidir. Alanyazında yaşça büyük olan akranın kendinden yaşça küçük olan akrana ğretim yapması “apraz yaş akran aracılı ğretim” olarak isimlendirilmekte, aralarındaki yaş farkı genellikle iki veya daha fazla olabilmektedir (Sazak, 2003). Aslında akran aracılı öğretimde aynı anda tüm öğrencilerin aynı konuyu öğrenmeleri, böylece öğretime ayrılan zamanın etkili ve verimli kullanılması da hedeflenmektedir (Delquadri, Greenwood, Whorten, Carta ve Hall, 1986). Diğer taraftan çapraz yaş akran aracılı öğretimde öğreten akranın akademik kazancı olmasa da yaşça büyük olan öğrencinin akranları ile olan iletişimi ve kendilerine olan saygıları artmaktadır (Gaustad, 1993). Bu sonuçlar da zihin yetersizliği olan öğrencilere ğretim yapıldığı zaman istenilen ğretim hedefleri arasında yer almaktadır. Ancak yine de ileri araştırmalarda aynı sınıftaki öğrencilerin birbirlerine ğretim yapacakları çalışmalar düzenlenebilir ve sonuçları incelenebilir. Bununla birlikte, ileri araştırmalarda farklı bir yanlışsız ğretim yöntemi kullanılabilir, farklı akademik veya akademik olmayan beceriler öğretilebilir, yapılandırılmış bir ortam yerine sınıf ortamında ğretim yapılabilir. Ayrıca, bu çalışmada öğreten ve öğrenen akranların sosyal becerileri, davranışları ve aralarındaki etkileşimleri uygun kayıt teknikleri kullanılarak ğretim öncesi ve sonrası incelenmemiş, kullanılan ğretim yönteminin bu becerilere etkileri değerlendirilmemiştir. İleri araştırmalarda araştırmaya katılan tüm akranların ğretim öncesi ve sonrası davranışları kayıt edilerek, elde edilen etkiler niceliksel olarak analiz edilebilir.

Kaynaklar

- Akmanoğlu, N. (2002). *Otistik bireylere adı söylenen rakamın gösterilmesi becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> elde edilmiştir. (Tez No: 117317)
- Akmanoğlu, N., & Batu, S. (2004). Teaching pointing to numerals to individuals with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(4), 326-336.
- Akköse, M. C. (2008). *Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara mutfak araç isimlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği: Çoklu örnekler yaklaşımı uygulaması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> elde edilmiştir. (Tez No: 229178)
- Arı, A., Deniz, L., & Düzkanar, A. (2010). Özel gereksinimli bir öğrenciye toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(10), 49-68.
- Aslan, Y., & Eratay, E. (2011). Zihin engelli bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(2), 15-34.
- Birkan, B. (2011). Otizimli çocuklara konuşma becerilerinin öğretimi: Replikli öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 57-69.
- Bozkurt, Y. (1999). *İlkokul 4. sınıf matematik dersinde işbirlikli öğrenme sonucunda kullanılan farklı ölçme tekniklerinin başarıyı ölçme düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> elde edilmiştir. (Tez No: 81896)
- Brady, N. C. (1997). The teaching game: A reciprocal peer tutoring program for preschool children. *Education and Treatment of Children*, 20(2), 123-149.
- Collins, C. B., Branson, A. T., & Hall, M. (1995). Teaching generalized reading of cooking product labels to adolescent with mental disabilities through the use of keywords taught by peer tutors. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30(1), 65-75.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, H. L. (1987). *Applied Behaviour Analysis*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Çulha, S. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimin etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> elde edilmiştir. (Tez No: 258109)
- Dağseven, D. (2001). *Zihin engelli öğrencilere, temel toplama ve saat okumabecerilerinin kazandırılması, sürekliliği ve genellenebilirliğinde, doğrudan ve basamaklandırılmış Öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan öğretim materyallerinin farklılaşan etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> elde edilmiştir. (Tez No: 108833)
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches. In N. M. Webb (Eds.), *Peer interaction, problem-solving, and cognition: Multidisciplinary perspectives* (pp. 9-19). New York: Pergamon Press.

- Delquadri, J., Greenwood, C. R., Whorton, D., Carta, J. J., & Hall, R. V. (1986). Classwide peer tutoring. *Exceptional Children*, 52(6), 535-542.
- Demirel, F. (2013). *Akran eğitiminin matematik dersinde kullanımının öğrenci tutumu başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kayseri Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, Türkiye). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> elde edilmiştir. (Tez No: 330441)
- Doğan, O. S. (2001). *Zihin özürlü çocuklara adı söylenen mesleğe ait resmi seğme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> elde edilmiştir. (Tez No: 101690)
- Eripek, S. (1993). *Zihin engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Fantuzzo, J. W., Polite, K. & Grayson, N. (1990). An evaluation of reciprocal peer tutoring across elementary school settings. *Journal of School Psychology*, 28(4), 309-323.
- Gable, R. A., Arllen, N. L., & Hendrickson, J. M. (1994). Use of students with emotional/behavioral disorders as behavior change agents. *Education and Treatment of Children*, 17(3), 267-276.
- Gardner, R., Cartledge, G., Seidl, B., Woolsey, M. L., Schley, G. S., & Utley, C. A. (2001). Mt. Olivet After-School Program peer-mediated interventions for at-risk students. *Remedial and Special Education*, 22(1), 22-33.
- Gaustad, J. (1993). Peer and cross-age tutoring. *ERIC Digest*, 79. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED354608>
- Gibson, A. N., & Schuster, J. W. (1992). The use of simultaneous prompting for teaching expressive word recognition to preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(2), 247-258.
- Güven, Y., & Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 415-432.
- Karabulut, A., & Yıkılmış A. (2010). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Katlav nal, Z. (2008). *Akran öğrenciler desteği ile sunulan sabit bekleme süreli öğretimin genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin çıkarma işlemi kazanmalarındaki etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden> elde edilmiştir. (Tez No: 231540)
- Kristin, H., & Timothy, R. (2007). Teaching math skills to at-risk students using home based peer tutoring. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 223-237.
- Kroesbergen, J. E. H., & Evelyn, H. (2003). Mathematics interventions for children with special educational needs: Meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 20(1), 24-97.
- Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 77-116). Ankara: Vize Yayıncılık.
- MacFarland-Smith, J., Schuster, J. W., & Stevens, K. B. (1993). Using simultaneous prompting to teach expressive object identification to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 17(1), 50-60.
- Mathur, S. R., & Ruthertors, R. B. (1991). Peer-mediated interventions promoting social skills of children and youth with behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 14(3), 227-242.

- Mayfield, K. H., & Vollmer, T. R. (2007). Teaching math skills to at-risk students using home-based peer tutoring. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 223-237.
- Mortweet, S. L., Utley, C. A., Walker, D., Dawson, H. L., & Delquadri, J. C., (1999). Classwide peer tutoring: Teaching students with mild mental retardation in inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 65(4), 524-536.
- Odluyurt, S. (2013). Kaynaştırmaya devam eden otistik özellikler gösteren çocuklara kurallı oyun öğretiminde akranları tarafından doğrudan model olma ve videoyla model olma öğretiminin etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 523-540.
- Öztürk-Özgenel, S. (2012). Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 39-51.
- Passe, J., & Beattie, J. (1994). Social studies instruction for students with mild disabilities: A progress report. *Remedial and Special Education*, 15(4), 227-233.
- Polloway, E., Serna, L., Patton, J. R., & Bailey, J. W. (2014). *Strategies for teaching learners with special needs* (10th ed.). Boston, MA: Pearson Publishing.
- Rao, S., & Mallow, L. (2009). Using simultaneous prompting procedure to promote recall of multiplication facts by middle school students with cognitive impairment. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(1), 80-90.
- Rao, S., & Kane, M. T. (2009). Teaching students with cognitive impairment chained mathematical task of decimal subtraction using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(2), 244-256.
- Sazak, E. (2003). *Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden_elde_edilmiştir. (Tez No: 137778)
- Sazak Pınar, E., & Zelyurt, S. (2013). Akran aracılı sunulan etkileşim ünitesi öğretim materyalinin zihin yetersizliği olan öğrencilerin tane kavramını öğrenmeleri üzerindeki etkililiği. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(3), 32-50.
- Schuster, J. W., Griffen, A. K., & Wolery, M. (1992). Comparison of simultaneous prompting and constant time delay procedures in teaching sight words to elementary students with moderate mental retardation. *Journal of Behavioral Education*, 2(3), 305-325.
- Tekin, E. (2000). *Zihin özürlü çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tekin İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (ss. 217-254). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Topping, K. J., Campbell, J., Douglas, W., & Smith, A. (2003). Cross-age peer tutoring in mathematics with seven- and 11-year-olds: Influence on mathematical vocabulary, strategic dialogue and self-concept. *Educational Research*, 45(3), 287-308.
- Tsuei, M. (2012). Using synchronous peer tutoring system to promote elementary students' learning in mathematics. *Computers and Education*, 58(4), 1171-1182.

- Tsuei, M. (2014). Mathematics synchronous peer tutoring system for students with learning disabilities. *Educational Technology and Society*, 17(1), 115-127.
- Utley, C. A., Mortweet, S. L., & Greenwood, C.R. (1997). Peer mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29(5), 1-23.
- Walter, D., Topping, K., Jean C., & Andrea, S. (2003). Cross-age peer tutoring in mathematics with seven- and 11-year-olds: Influence on mathematical vocabulary, strategic dialogue and self-concept. *Educational Research*, 45(3), 287-308.
- Yıkımsı, A. (2005). *Matematik öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yıldırım, S., & Tekin İftar, E. (2002). Akranların sunduğu sabit bekleme süreli öğretim gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretiminde etkili midir? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 67-84.
- Yücesoy S. Ö., & Gürsel, O. (2006). Zihin yetersizliği olan öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 29-45.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2016, Volume: 17, No: 3, Page No: 269-297

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.267317

RESEARCH

Received:18.03.16
Accepted: 26.10.16
OnlineFirst: 15.11.16

The Effectiveness of Simultaneous Prompting Teaching Procedure on Teaching Coins to Students with Intellectual Disabilities by a Peer with Intellectual Disabilities*

Sedef Tümeğ**
Ministry of Education

Elif Sazak Pınar***
Abant İzzet Baysal University

Abstract

In this study, effectiveness of simultaneous prompting teaching procedure on teaching coins (1 Turkish Liras and, 50 coins, 25 coins, 10coins, 5 coins) to students with intellectual disabilities by a peer with intellectual disabilities was investigated. Multiple probe models with probe condition across subjects which is one of the single subject research designs, was used for this research 3 peer tutees with intellectual disabilities who are between the ages of 12 and 13 and 1 peer tutor with mild intellectual disabilities at the age of 16 attended to this study. Dependent variable of the study is the skills which is students with intellectual disabilities telling or pointing coins when coins are shown or asked. Independent variable is an intellectual disability peer delivered simultaneous prompting method. At the end of the study (1) mild intellectual peer tutor applied peer delivered simultaneous prompting method reliably for instructing coins their tutees with intellectual disabilities (2) using peer delivered simultaneous prompting method is effective in teaching (telling or pointing) coins for students with intellectual disabilities, (3) the students have protected gained skills five days, seven days and ten days after the end of intervention (4) the students can generalize telling or pointing coins to different teachers and mothers were found. In this research social validity findings showed that all of the special education teachers gave positive feedbacks for the study.

Keywords: Peer delivered teaching by a peer with intellectual disability, simultaneous prompting teaching, recognize coins.

Recommended Citation

Tümeğ, S., & Sazak Pınar, E. (2016). The effectiveness of simultaneous prompting teaching procedure on teaching coins to students with intellectual disabilities by a peer with intellectual disabilities. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 17(3), 269-297.

*This study was produced from the first author's master's thesis conducted in Abant İzzet Baysal University, in supervisor Assoc. Prof. Elif Sazak Pınar.

**Teacher, Ministry of Education. Silivri Special Education and Job Application Center, İstanbul, E-mail: sedeftumeg@hotmail.com

*****Corresponding Author:** Assoc. Prof., Abant İzzet Baysal University, Education Faculty, Department of Special Education, Bolu, E-mail: elifsazak@hotmail.com

Different teaching methods can be used in teaching mathematics skills to students with mental retardation and these methods include peer tutoring and simultaneous prompting-one of the errorless teaching methods-; both of which are among evidence-based practices. There are studies in literature focusing on presenting mathematics skills via peer tutoring (Cooper, Heron and Heward; 1987; Sazak Pınar and Zelyurt, 2013; Topping, Campbell, Douglas and Smith, 2003; Walter, Topping, Jean and Andrea, 2003) but these studies were conducted on general education environments or special education classrooms. However, most of the students with mental retardation attend education application centers or special education job application centers where students with mental retardation are together with their peers who also have mental retardation and they take each other as models due to high interaction. There are no studies in literature that have studied the effectiveness of peer tutoring method in environments where students with mental retardation are trained together. Studies on teaching mathematics skills through simultaneous prompting are rather limited in literature as well. Based on these reflections, current study aimed to investigate the effectiveness of simultaneous prompting method in teaching students with mental retardation the skill of recognizing (naming the coin when shown or showing the right coin when asked) the coins (1 lira, 50 kuruş (cents), 25 kuruş, 10 kuruş, 5 kuruş) with the help of a peer with mild mental retardation. The study aimed to answer the questions below:

- (1) Can the peer tutor with mild mental retardation apply simultaneous prompting method reliably in teaching the skill of recognizing (naming the coin when shown or showing the right coin when asked) the coins
- (2) Is simultaneous prompting method effective in teaching the skill of recognizing (naming the coin when shown or showing the right coin when asked) the coins when it is utilized by the peer tutor with mild mental retardation?
- (3) If it is proven to be effective, can the effect be retained for 5, 7 and 10 days?
- (4) Is it possible to ensure generalization of the learned material to other teachers by peer tutees with mental retardation?

Method

Participants

Participants of this study were four students with mental retardation-three with moderate and one with mild mental retardation- attending Samsun Province Bafra District Special Education and Job Application Center. Students with moderate mental retardation acted as the peer tutees in the study while the student with mild mental retardation was the peer tutor. Peer tutees were at the 11-12 age range and the peer tutor, Alp, was 16 years old. Prerequisites were sought in tutor and tutees for participation in the study and students who met these prerequisites were included in the research.

Model and Process

Multiple probe model between subjects was used in the study. The study included teaching the skill of recognizing coins to students with moderate mental retardation by a student with mild mental retardation thorough the use of one-on-one teaching with simultaneous prompting method. The study was composed of the following phases "training the peer tutor as trainer, directed practices, pilot study, starting level, instruction, full probe, maintenance and generalization sessions". It was ensured to simplify, gamify and solidify the whole implementation process and use effective reinforcers throughout the process. The whole process was followed step by step and each step was repeated several times until it was assured that the peer tutor sufficiently comprehended it.

Data Collection

Three separate types of data were collected in total during the study: effectiveness, reliability (inter-observer reliability and implementation reliability) and social validity. All data in the study were collected by the first researcher except one maintenance data.

Data Analysis

Data related to the effectiveness of the teaching method presented by a peer tutor by using simultaneous prompting were analyzed with the help of graphic analysis.

Social Validity

Social validity of the study aimed to investigate the effects of the implemented program, the importance of these effects for students and for other teachers and the teacher views on the appropriateness and practicality/user friendliness of the program for students with mental retardation.

Findings

First purpose of the study was to investigate whether a peer tutor with mental retardation could reliably implement peer tutoring steps for each tutee peer by using simultaneous prompting. Data related to implementation reliability were collected and analyzed for this purpose. Peer tutor initiated a total of 27 instructional sessions for tutee peers during the implementation process: 9 sessions for each tutee peer. According to the results of implementation reliability which was undertaken 30% of these instructional sessions, tutor peer realized 95.3%, 97.6% and 96.4% implementation reliability for the first, second and third tutee peers respectively. Based on these findings, it was observed that tutor peer with mild mental retardation could utilize simultaneous prompting at a high level in teaching the skill of recognizing coins.

The second purpose of the study was to investigate whether tutee peers could learn to recognize coins through peer tutoring. Prior to the instruction process, all the tutee peers showed 0% performance and did not provide any correct responses in showing or naming the coins. Tutor peer with mild mental retardation worked an average of 36 minutes in total with all tutee peers who provided 100% level correct responses in 7th, 8th and 9th daily probes. Maintenance data showed that all tutee peers could maintain the acquisitions related to coin recognition 5,7 and 10 days after the instruction. It was also found that tutee peers could generalize coins to different individuals and different environments.

Discussion

It was found in the current study that the tutor peer with mild mental retardation could reliably apply simultaneous prompting method to teach coin recognition to tutee peers with mental retardation, that peer tutoring method was effective to teach about coins, that students could maintain their skills in the 5th, 7th and 10th day after the instruction and that students were able to generalize the skill of showing or naming the coins to different teachers or to their mothers. The study was also found to have social validity.

It can be argued that the tutor peer was able to reliably implement the simultaneous prompting method due to the characteristics of the method and because the peer tutoring process was presented in a manner that involved following the steps, repetitions and gamification. The findings of the study related to the effectiveness of the method are consistent with the findings of other studies which utilized simultaneous prompting and peer tutoring. However, this study is the first study in literature that examined the effectiveness of peer tutoring in diversified special education environments where a tutor peer with mental retardation instructed other peers with mental retardation. Therefore, it is suggested to replicate the study in the future with different students and with different topics.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2016, Cilt: 17, Sayı: 3, Sayfa No: 299-316

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.268557

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 14.04.16

Kabul Tarihi: 11.11.16

Erken Görünüm: 23.11.16

Williams Sendromu Olan Bireylerin Ailelerinin Deneyimlerinin ve Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi*

Deniz Tekin Ersan**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Mine Kızır***

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Öz

Williams Sendromu, belirli bir kromozomda silinme meydana gelmesi ile oluşan nörogelişimsel bir bozukluktur. Görülme sıklığı düşük olan Williams Sendromu ile ilgili yapılmış çalışmalar hem ülkemizde hem de dünyada son derece sınırlıdır. Bu araştırma ile Williams Sendromu olan bireylerin ailelerinin yaşadığı deneyimlerin ve güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemidir. Araştırmaya beş Williams Sendromu olan bireyin ailesi katılmıştır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile ve telefon aracılığı ile toplanmıştır. Veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; katılımcıların tümünün Williams Sendromu olan bir çocuğa sahip olmayı zor bir deneyim olarak değerlendirdikleri, çocuklarının geleceğine yönelik kaygı taşıdıkları gözlenmiştir. Ailelerin yaşadıkları güçlüklerle bakıldığında özellikle çocuklarının davranış problemlerine dair yaşanan güçlükler öne çıkmaktadır. Bunun yanında eğitim ve sağlık alanında uzmanların konu ile ilgili bilgisinin yetersizliği, sahip oldukları olumsuz tutumlar ve aynı zamanda verilen hizmetlerin yetersizliği ile ilgili görüşler öne çıkmaktadır. Ek olarak, kaynakların azlığı ve bilgiye ulaşmanın zorluğuna ilişkin bulgular da elde edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Williams Sendromu, Williams-Beuren Sendromu, aile, yaşanan güçlükler.

Önerilen Atıf Şekli

Tekin Ersan, D., & Kızır, M. (2016). Williams sendromu olan bireylerin ailelerinin deneyimlerinin ve karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 299-316.

*Bu çalışma 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Yrd. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla, E-posta: deniztekinersan@mu.edu.tr

***Öğr. Görevlisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla, E-posta: minekizir@mu.edu.tr

Williams Sendromu, 7q11.23 kromozomunda silinme meydana gelmesi nedeni ile oluşan bir nöro-gelişimsel bozukluktur (Mervis, Robinson, Bertrand, Morris, Klein-Tasman ve Armstrong, 2000). Son verilere göre toplumda görülme oranı 7500'de bir olan (Stromme, Bjornstad ve Ramstad, 2002), nadir görülen bir bozukluk olarak bilinen Williams Sendromu ile yapılmış çalışma sayısı son derece azdır.

Williams Sendromu yüz hatlarında belirgin özellikler, doku anormallikleri, kardiyovasküler problemler, belirgin kişilik özellikleri ve değişen oranlarda zihinsel yetersizlikler ve öğrenme güçlükleri ile kendini göstermektedir (Searcy, Lincoln, Rose, Klima, Bavar, Korenberg ve diğ., 2004). Williams Sendromu olan bireylerin beyinlerinin çeşitli bölgelerinde farklılıklar görülebilmektedir (Bellugi, Klima ve Wang, 1996. Bu bireylerin bilişsel özelliklerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında genel olarak orta ve hafif düzey zihinsel yetersizlikten normal zeka bölümü aralığına kadar değişen zeka düzeyleri görülebilmektedir (Searcy ve diğ., 2004). Williams Sendromu olan bireylerin dil özelliklerine bakıldığında, genel olarak dilin alanının, diğer alanlara göre sendromdan daha az etkilenmiş olduğu görülmektedir (Mervis ve diğ., 2000; Searcy ve diğ., 2004). Bunun yanında, bu araştırmalar incelendiğinde, bireylerin sözel alandaki zeka bölümü puanlarının genel zeka bölümü puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Searcy ve diğ., 2004). Williams Sendromu olan bireylerin, var olan dil düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda, özellikle ifade edici dil alanında daha yüksek performans gösterdiği bilinmektedir (Reilly, Losh, Bellugi ve Wulfeck, 2004; Searcy ve diğ., 2004) Bununla birlikte, yapılan çalışmalarda, Down Sendromu olan yaş ve zeka bölümü açısından eşlenmiş kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, Williams Sendromu olan bireylerin işitsel bellek alanında daha yüksek performans gösterdiği ortaya konmuştur (Mervis ve diğ., 2000; Wang ve Bellugi, 1994). Bunun aksine, görsel-uzamsal alanda ise, yine yaş ve zeka bölümü açısından eşlenmiş kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, Williams Sendromu olan bireylerin belirgin ölçüde daha düşük performans gösterdikleri ortaya konmuştur (Mervis ve diğ., 2000; Wang, Doherty, Rourke ve Bellugi, 1995). Son olarak, diğer nörogelişimsel bozuklukların aksine, Williams Sendromu olan bireylerin zeka bölümü puanlarının yaşla birlikte, yetişkinlik döneminde düşmediği, tipik gelişim gösteren bireyler ile benzer hareketlilik sergilediği görülmüştür (Searcy ve diğ., 2004).

Williams Sendromu olan bireylerin sese karşı aşırı duyarlılık göstermektedirler (Blomberg, Rosander ve Andersson, 2006; Sarimski, 1997). Bunun yanında, müziğe olan yatkınlıkları da bilinmektedir. Williams Sendromu olan bireyler, tipik gelişim gösteren bireyler ile karşılaştırıldığında, yüksek düzeylerde stres, korku, spesifik fobi ve kaygı yaşayabilmektedirler (Blomberg ve diğ., 2006; Dykens, 2003; Ng, Jarvinen ve Bellugi, 2014). Williams Sendromu olan bireylerin sosyal özelliklerine bakıldığında, hipersosyal bir görünüm ön plana çıkmaktadır (Ng ve diğ., 2014). Bu durum zaman zaman yabancılar ile fazlası ile yakınlaşma gibi davranış sorunları şeklinde kendini gösterebilmektedir (Sarimski, 1997). Bu bireylerin yüksek sosyalleşme istekleri ile birlikte sosyal kaygıları da bulunabilmektedir (Ng ve diğ., 2014). Williams Sendromu olan bireyler, insan canlısı, sevecen, duyarlı ve arkadaş canlısı olarak değerlendirilmektedirler (Riby, Kirk, Hanley ve Riby, 2014). Bununla birlikte, sosyal yaklaşımlarda farklılıklar (örn. Yüze uzun süre bakma- Mervis ve diğ., 2003) ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamada güçlükler ve farklılıklar bulunabilmektedir (Tekin ve Girli, 2011). Bu bireylerin başkalarının niyetlerini anlamada güçlük çektikleri, (Tekin ve Girli, 2011), tanımadıkları insanlara kolaylıkla yaklaşabildikleri ve onlarla yakınlık kurdukları, bu durumun bazı durumlarda bireylere tehlike oluşturabileceği ortaya konmaktadır (Riby ve diğ., 2014). Bununla birlikte, özellikle yetişkin dönemde, bu bireylerin yaşlıları ile olan ilişkileri ve sosyal izolasyon konusunda sıkıntılar yaşayabilecekleri bilinmektedir (Riby ve diğ., 2014). Bireylerin sosyalleşmeye karşı isteği bulunsu da, karşısındaki rahatsız edecek kadar aşırı arkadaş canlısı bir tutum, konuşmaları sürdürmede güçlük, dar sosyal repertuar gibi nedenlerin bu durum üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Ng ve diğ., 2014).

Bu bireylerin gösterdikleri davranış özelliklerine bakıldığında, karşılaştırıldıkları gruplara göre değişmek ile birlikte, davranış sorunları bulunabilmektedir. Bunlar arasında en belirgin olanlardan biri yeme sorunları, özellikle yemek seçiciliği olarak görülmektedir (Sarimski, 1997). Williams Sendromu olan bireylerin büyük bir çoğunluğunda uyku sorunları da görülebilmektedir. Bu durum, uyku zamanına geçişte zorluk, uykuyu reddetme gibi davranış sorunları ile de kendini gösterebilmektedir (Annaz, Hill, Ashworth, Holley ve Karmiloff-Smith,

2011). Bunun yanında dikkat ve duygu durum sorunları, tekrarlayıcı davranışlar, takıntılı davranışlar ve bunlara bağlı davranış sorunları da bulunabilmektedir (Klein-Tasman, Lira, Li-Barber, Gallo ve Brei, 2015).

Williams Sendromu olan bireylerin aileleri ile gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında, Down Sendromu (Fidler, Hodapp ve Dykens, 2010), Fragile X ve Prader Willi Sendromu (Sarimski, 1997) gibi diğer genetik tanı gruplarının ailelerine göre daha fazla üzüntü ve stres yaşadıkları ortaya konmaktadır. Ailelerin tanıyı duymalarının onlar üzerinde etkisi üzerine olan bir çalışmada, ailelerin genetik danışman ile görüşmeleri ve yazılı bilgi almalarının olumlu etkisi ortaya konmuş, aynı zamanda ailelerin tanı sırasında, özellikle gelecek konusunda umutlandırılmak istedikleri belirtilmiştir (Waxler, Cherniske, Dieter, Herd ve Pober, 2013).

Williams Sendromu üzerine uluslararası alanyazında, yeterli olmasa da çalışmalar bulunmaktadır ancak Türkiye’de yapılan çalışmalar son derece sınırlıdır (Baykan ve diğ., 2009; Cantekin ve Pedük, 2014; Tekin ve Girli, 2011). Ailelerin karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik ise gerek yurt içi gerekse yurt dışında derinlemesine bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile Williams Sendromu olan bireylerin ailelerinin yaşadığı deneyimlerin ve güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Williams Sendromu olan bireylerin ailelerinin yaşadığı deneyimlerin ve güçlüklerin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma nitel bir araştırma olup çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Katılımcılar

Araştırma katılımcılarına ulaşmak için öncelikle Williams Sendromu Derneği kanalı ile duyuru yapılmıştır. Araştırmaya katılan aileler ile birinci araştırmacı tarafından birebir telefon görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde, katılımcı ailelere araştırmanın amacı, niteliği hakkında yazılı olarak bilgi verilmiştir. Sonrasında gerçekleştirilen telefon görüşmelerinde aynı bilgilendirmeler sözlü olarak da yapılmış ve alınacak olan ses kaydı için sözlü izinleri alınmıştır. Araştırmaya katılan beş katılımcının tamamı Williams Sendromu olan çocuğa sahip annelerdir. Katılımcıların demografik bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Annelere İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Yakınlık Derecesi	İkamet Edilen Şehir	Aylık Gelir	Mezuniyet Durumu
K1	Annesi	Yalova	5.500	Üniversite
K2	Annesi	Gaziantep	1.450	İlköğretim
K3	Annesi	İstanbul	2.000	Lise
K4	Annesi	İstanbul	2.000	Lise
K5	Annesi	İstanbul	5.000	Üniversite

Katılımcıların çocuklarına ait özellikler ise Tablo 2’de gösterilmektedir. Çocukların yaşları bir yaş ile 13 yaş arasında değişmektedir ve çoğunluğu erkektir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Çocuklara İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Çocuğun yaşı	Çocuğun Cinsiyeti	Özel Eğitim Alma Durumu	Özel Eğitim Süresi
K1	21 ay	E	Evet	1 ay
K2	2 yaş	E	Hayır	-
K3	10 yaş	K	Evet	8 yıl
K4	13 yaş	E	Evet	6 yıl
K5	3.5 yaş	E	Evet	1.5 yıl

Veri Toplama Süreci

Araştırmada nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler telefon aracılığıyla yapılmıştır. Verilerin toplanma aşamasında gerçekleştirilen telefon görüşmeleri için Android tabanlı bir akıllı telefon ve görüşmelerin kaydedilmesi için bir Android uygulama kullanılmıştır. Görüşmelerin tamamı birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin saat ve gününün belirlenmesi için öncelikle katılımcılar aranmış, sonrasında belirtilen gün ve saatlerde katılımcıların aranması ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonrasında, ses kayıtlarının dökümü, kayıt uygulamasından dinlenerek Office Word programı ile yazılı hale getirilmiştir.

Görüşme öncesinde, ailelere yöneltilen sorular hazırlanmıştır. Bu kapsamda, araştırmacılar öncelikle alan yazın taraması yapmış, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu oluşturmuştur. Sorular oluşturulduktan sonra açıklık, anlaşılabilirlik, incelenecek konuyu kapsama ve ailelerin düzeylerine uygunluğu açılarından değerlendirilmesi amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşmeler konusunda deneyim sahibi ve özel eğitim alanında çalışmaları olan iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucu gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Son olarak bir aile bireyi ile ön görüşme pilot çalışma kapsamında gerçekleştirildikten sonra sorulara son şekli verilmiştir. Yapılan çalışmaların sonucunda oluşturulan görüşme formu, katılımcılara ait demografik bilgilerin belirlenmesinde kullanılan dokuz soruyu ve yaşadıkları deneyimleri ve güçlükleri belirlemeye yönelik görüşlerinin belirlenmesinde kullanılan beş soruyu içermektedir. Tablo 3’de görüşme formunda bulunan sorular yer almaktadır.

Tablo 3

Görüşme Soruları

Demografik Bilgileri Belirlemeye Yönelik Sorular

- 1-Williams Sendromu olan çocuğa yakınlık dereceniz nedir?
- 2-Hangi şehirde ikamet etmektesiniz?
- 3-Kaç yaşındasınız?
- 4-Evinizin aylık geliri ne kadar?
- 5-En son bitirdiğiniz okul nedir?
- Williams Sendromu bulunan çocuğunuz;
- 6-Kaç yaşında?
- 7-Cinsiyeti nedir?
- 8-Özel eğitim alıyor mu?
- 9-Ne kadar süredir alıyor?

Yaşanılan Deneyimleri ve Güçlükleri Belirlemeye Yönelik Sorular

- 1-Çocuğunuzun Williams Sendromu olduğunu nasıl öğrendiniz?
- 2-Çocuğunuzun Williams Sendromu olması size nasıl hissettiriyor? Bu konudaki duygularınızı ve düşüncelerini paylaşabilir misiniz?
- 3-Sizce Williams Sendromu olan bir çocuğa sahip olmanın getirdiği zorluklar nelerdir?
- 4-Çocuğunuza yönelik hizmetlerden faydalanırken yaşadığınız deneyimleri paylaşabilir misiniz?
 - a. Eğitime yönelik deneyimlerinizi paylaşabilir misiniz?
 - b. Sağlık hizmetlerine yönelik deneyimlerinizi paylaşabilir misiniz?
- 5-Bu zorluklarla baş etmek için neler yapıyorsunuz?

Verilerin Analizi

Verilerin analizi betimsel analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler, temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç; elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşmeler sonrasında elde edilen ses kayıtları, değişim ve oynama yapılmaksızın yazıya dökülmüştür. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin dökümleri her katılımcı için ayrı bir görüşme kayıt cetveline işlenmiş ve sayfa numarası verilmiştir. Görüşme dökümlerinin tamamı kümülatif olarak toplandığında 19 sayfa olmuştur. Bulguların yazımında doğrudan alıntılar yapılırken ilk olarak kümülatif sayfa numarası, ardından sıra numarası verilmiştir. Verilerin analizi yapılırken, öncelikle görüşme sorularına dayalı olarak tematik çerçeve oluşturulmuş, ardından görüşmeler yoluyla oluşan verilere göre görüşme kategori anahtarı oluşturulmuştur. Buna göre; Williams Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın genel zorlukları, Williams Sendromunun az rastlanmasından kaynaklanan zorluklar, tanılama süreci, Williams Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın ailelerine getirdiği zorluklar, Williams Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın çevre ile olan ilişkilere etkisi, eğitim ve sağlık hizmetlerine ilişkin yaşanan zorluklar ve annelerin yaşanan zorluklarla baş etme yolları şeklinde sekiz tema oluşturulmuş ve bulgular bu temalara göre sunulmuştur.

Değerlendiriciler Arası Güvenirlik

Kategorilerin oluşturulabilmesi için yazıya aktarılmış olan tüm görüşmeler her iki yazar tarafından bağımsız bir şekilde okunmuştur. Her bir yazar annelerin görüşlerine dayalı olarak kategorileri belirlemişlerdir. Daha sonra belirlenen kategoriler karşılaştırılmış ve son hali verilmiştir. Bu anahtar görüşme sorular ve her bir katılımcının sorulara verdiği yanıtlar toplu halde görmeyi sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Kategoriler oluşturulduktan sonra, iki görüşme ve görüşme kategori anahtarı alandan bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendiriciler arası güvenirliliğin belirlenmesi için daha önceden birer kopyası alınan beş görüşme dökümü içinden yansız atama biçimiyle iki katılımcı ile yapılan görüşmeler seçilmiş ve özel eğitim alanından bir uzmana verilmiştir. Değerlendiriciler arası güvenirlilik yüzdelerini hesaplamak için (Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100 formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda, değerlendiriciler

arası güvenilirlik ortalaması %92.5 olarak belirlenmiştir. Son olarak araştırma bulguları yazıldıktan sonra katılımcılardan birine (%20) okutularak bulguların yaşadıklarını yansıtmayı yansıtmadığını değerlendirmesi istenmiştir. Katılımcı, bulguların tamamen yaşadıklarını yansıttığını ifade etmiştir.

Bulgular

Bu araştırma az rastlanan Williams Sendromu olan çocuğa sahip ailelerin yaşamış oldukları zorlukları betimlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan görüşmelerde, annelerden tanılama süreciyle ilgili bilgi vermeleri istenmiştir. Bunun yanı sıra aileye, çevreye, eğitim hizmetlerine, sağlık hizmetlerine ilişkin yaşadıkları zorluklar ve karşılaşmış oldukları zorluklarla başa çıkma yollarıyla ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşlere ilişkin bulgular görüşme esnasında sorulan soruların sırası dikkate alınarak sunulmuştur. Görüşmeler yapılırken katılımcılar, bir soruyu yanıtlarken birden fazla cevap vermişlerdir. Dolayısıyla bazı cevapların frekansları, katılımcıların toplam sayısından fazla olmuştur. Bulguların yazımında katılımcı annelere K1, K2, K3, K4 ve K5 kod isimleri verilmiştir. Görüşmelerden yapılan alıntılarda bu kod isimler kullanılmıştır. Ayrıca her alıntının sonuna, alıntının yapıldığı kümülatif sayfa sırası ile alıntının yapıldığı sıra numarası verilmiştir. Örneğin; 15; 56 gösterimi 15. sayfa ve 56. sırayı ifade etmektedir.

Katılımcı annelerle yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen veriler ışığında sekiz tema oluşturulmuştur. Bunlar; Williams Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın genel zorlukları, Williams Sendromunun az rastlanır bir durum olması kaynaklı zorluklar, tanılama süreci, Williams Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın ailelerine getirdiği zorluklar, Williams Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın çevre ile olan ilişkilere etkisi, eğitim ve sağlık hizmetlerine ilişkin yaşanan zorluklar ve annelerin yaşanan zorluklarla baş etme yollarıdır.

Williams Sendromlu Bir Çocuğa Sahip Olmanın Genel Zorlukları

Yapılan görüşmelerde annelerin tamamının benzer konularda hemfikir oldukları görülmüştür. Araştırma bulgularına göre tüm anneler Williams Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın zor olduğunu düşünmektedirler. Buna ek olarak katılımcı tüm anneler çocuklarının geleceğine ilişkin kaygı duyduklarını ifade etmişlerdir. Anneler kendilerini aşağıdaki şekilde yansıtmışlardır:

K3, “...gelecekte günümüz şartlarında çok zor ee yaşam şeklimiz zor, insanlarımız zor hani çocuğumun tek başına yaşayabilecek mi yaşayamayacak mı diye araştırmaya çalışıyorum, onun için yetiştirmeye çalışıyorum.” (10; 161-165).

K1, “Düşünüyorum çünkü araştırdığım zaman mesela daha sonra neler beklediği konusunda hiçbir şey göremiyorum. En fazla gördüğüm yirmi yaşındaki bir insan Williams Sendromu olan. Daha büyük yaşta olup da neler olacağını bilmiyorum. Mesela benim çocuğum üniversiteye gidebilecek mi, okuyabilecek mi, ne kadar gelişebilecek. Bunu bilmek istediğim için yani üzülüyorum hani görmek neler yapabileceğini. Gerçekten zor...” (4; 142-150).

Williams Sendromunun Az Rastlanmasından Kaynaklanan Zorluklar

Annelerin Williams Sendromunun az rastlanmasından kaynaklı olarak yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Konuyla ilgili olarak katılımcı annelerin üçü kaynakların yetersizliği, ikisi bilgiye ulaşma zorluğu, ikisi uzmanların bilgi eksikliği, ikisi olumsuz tutum, biri çevreye açıklama yapmanın zorluğunu yaşadığını söylemiş ve annelerden biri herhangi bir zorluk yaşamadığını düşündüğünü ifade etmiştir. Anneler kendilerini aşağıdaki şekilde yansıtmışlardır:

K1, “Gerçekten zor, mesela Down Sendromluları belli yani nerelere gelebilecekleri neler yapabileceği ya da diğer otistikler belli. Bizimki maalesef çok az yani kaynak. Varsa da yabancı ülkelerde, onları da İngilizce bilmediğim için yani yabancı dilim olmadığı için maalesef ben göremiyorum.” (4; 150-155).

K3, “...özel eğitim konusunda da ee öğretmenler birazcık daha bilinçli vehayutta bu karşılaştıkları hastalığın ne olduğu konusunda biraz araştırma yaparlarsa... Zaten hani Türkiye’de belki yok ama yurt dışında

hani Kanadada olsun Amerikada olsun bu konuda baya çalışmalar var zaten kitaplar var yayınlar var yayınlanan makaleler var, bunları takip ettikleri takdirde çok daha rahat çözüleceğini düşünüyorum yani.” (11; 213-221).

K4, *“yani dediğim gibi, herkese anlatma çabası gösteriyorsunuz. Çevrenizdeki herkes anlamıyor u farklı yorumluyor söylemezseniz bahsetmezseniz çocuğunuzun arkasından geri zekalı diye yorum yapıyorlar. E anlatsanız ne olduğunu anlamıyorlar ya da işte aa sizin ailenizde mi var yok eşinin ailesinde mi var. Söylüyorsunuz hani bu çocuğun bireysel genleri ile ilgili aileden geçmiş hani bir öyküsü yok diyorsunuz şey diyorsunuz "nasıl bi şî bu" hani gerçekten evet zorluk yaşıyorum. Hani çok bilinen bir şey olmadığı için sadece çevremizde de değil hani dediğim gibi az önce sağlık çalışanları olsun eğitimciler olsun hani bazı özel eğitimciler bile bilmiyor yani her yerde problem yaşıyoruz. Hani sürekli hep aileler bir şey anlatmak zorunda ve bu da yoruyor bir süre sonra insanı hep aynı şeyi tekrar etmek tekrar etmek artık bir yerde yoruluyorsunuz yani işte yeri geliyor ben şu an birçok kişiye dikkat eksikliği var diyorum hiperaktif diyorum (15; 182-199) geçiyorum mesela. Ha bakıyorum ki karşımdaki kişi anlayabilecek kapasitede bir kişi o zaman anlatıyorum benim çocuğum Williams Sendromlu şu şu özellikleri var şöyle tanı alınıyor böyle yapıyor falan diye anlatıyorum ama bakıyorum ki karşımdaki kişi çok anlayacak bi şey değil mesela işte hiperaktivitesi var dikkat eksikliği var deyip geçiyorum çünkü dediğim gibi hani insanı bir süre sonra çok yıpratmaya başlıyor.” (16; 200-207).*

K5, *“Çok az şey var hani bilgi alabileceğimiz öğrenebileceğimiz. Başka hastalıklar hakkında bir yığın şey var. Mesela otistik çocuklarda şu eğitimi bu eğitimi diyor, Williams Sendromlu çocuklarda hani bu eğitim nasıl olacak çünkü çok farklı biz zaten bilemiyoruz okuyoruz ee ordan seçiyoruz buradan seçiyoruz bak bu olur diyorum hep böyle yani aynı değil bizinkiler çok farklı.” (18; 93-99).*

Tanılama Süreci

Araştırmanın katılımcılarına, tanılama sürecine ilişkin, “Çocuğunuzun William Sendromu olduğunu nasıl öğrendiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya birden fazla yanıt veren katılımcılar olmuştur. Araştırma bulgularına göre katılımcıların beşi genetik test yoluyla, dördü sağlık sorunları nedeniyle ve üçü gelişim geriliği olması nedeniyle çocuklarının tanısını öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Anneler kendilerini aşağıdaki şekilde yansıtmışlardır:

K3, *“Çocuğumun Williams Sendromunun olduğunu fish tahlili yaptırdım hastanede o şekilde öğrendim ama ondan önce ben çocuğumda bir gelişim geriliği olduğunu, her ay takip ettiğim çocuk gelişiminde geri kaldığını fark ettiğim için yaşadığı bazı sağlık problemleri de ortaya çıkınca bir genetik bölümüne getirmeye zorunda hissettim kendimi. Ordaki doktor hanımın bize söylemiş olduğu konuda fish tahlilimizi yaptırdık ve sonucunun Williams Sendromlu olduğu ortaya çıktı.” (7; 34-43).*

K1, *“Bir yaşından beri zaten sürekli hastanelerdeydik, Cerrahpaşa Tıp ve burada hani bir Williams Sendromu tanısı konulmadı. Bir yaşındayken... genetik test sonucu pozitif çıktı o zaman öğrendik, 7 Nisan tarihinde. Yani oturamıyordu, bir yaşına geldiğinde oturamadığı için biz gittik doktora. Doktor işte dedi yani araştırmalar falan (1; 32-39) yaptılar kalbinde de bir sorun olmadığı için hani bu sendromdan da şüphelenmediler. En son tekrar baktıklarında çıktı yani böyle öğrendik.” (2; 40-44).*

Williams Sendromlu Bir Çocuğa Sahip Olmanın Ailelerine Getirdiği Zorluklar

Katılımcıların, Williams Sendromu olan bir çocuğa sahip olmanın aile içerisinde ne tür zorluklar getirdiğine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Annelerin dördü davranış problemlerinden kaynaklı zorluklar yaşadıklarını, biri sürekli ilgi göstermenin getirdiği zorluk ve biri de sağlık sorunlarının aileye getirdiği yük nedeniyle zorluk yaşadığını belirtmiştir. Anneler kendilerini aşağıdaki şekilde yansıtmışlardır:

K1, “Diğer çocuklardan gelişimi baya geriden gidiyor hani sürekli ilgilenmek zorunda kalıyoruz, hani her şeyinde.” (2; 52-54); K2, “Çok dik kafalı mesela. Her şeyi ben yapacağım diyor. Çok zorlukları var yani. Hiçbir işi mesela, kendi kafasına koyduğunu yapıyor. Yani çok sinirli, çok bağılıyor.” (5; 37-40).

K5, “Sürekli geride, hep diğer çocuklardan daha geride yani öğrenme güçlüğü var. Çok hırçın, inatçı yani hiç uyumlu değil. Başka ailelere bakıyorum yani hani biz hep u biz hiç rahatlayamıyoruz hiç bitmiyor bitmeyecekte. Yani eşimle çalışıyoruz bir de çocuğumuzla ilgileniyoruz hani ilerlesin diye ama çok zor yani ikinci çocuk düşünemiyoruz. Bu sefer kardeşi olmayacak büyüdüğünde ne olacak nasıl yaşayacak kendi başına yani hiç bitmiyor.” (17; 39-47).

Williams Sendromlu Bir Çocuğa Sahip Olmanın Çevre İlişkilerine Getirdiği Zorluklar

Annelerin çevre ile ilişkilerinde yaşadıkları zorluklar belirlenmiştir. Annelerin üçü çevreye açıklama yapma, üçü olumsuz tutum sergilenmesi, üçü akran olumsuz tutumu karşısında, biri izolasyon ve çevre kaybı yaşanması durumunda ve biri davranış problemlerinin neden olduğu zorluklar nedeniyle kendilerinin çevre ile ilişkilerinde zorladığını söylemişlerdir. Anneler kendilerini aşağıdaki şekilde yansıtmışlardır:

K2, “Gittiği yerde, toplum içinde çok ağlıyor. Huzursuzluk veriyor. Yani çekmece kurcalama gibi (5; 48-49), dolaplar dikkatini çekiyor. Yani çok bağılıyor. O yüzden huzursuzluk çıkartıyor gittiği ortamda yani. Kalabalık ortamda.” (6; 50-52).

K1, “Çevrede şu an yani pek bilen kimse de yok kendi ailemiz dışında (3; 107-108). Söyleyemiyoruz daha doğrusu (3;110). Annem yani benim kendi annem söylettirmiyor bana. Hani sanki bişii yani başka gözle bakarlar diye çünkü gizliyoruz şu an. Küçük bir yer olduğu için ama ben söylemekten yanayım. Çünkü yani zor oluyor benim için saklama yani saklanması. Yaşadığımız bir şey olmayacak mı sanki ne diyebilirler ki. Bilmiyorum böyle kaldık şu anda, yani şimdi ailemin karışması zor oluyor. Tek kendim karar veremiyorum hiçbir şeye. Kendi yakın arkadaşlarımız ve ailemiz biliyor sadece onlar da söyleme diye baskı yapıyorlar. Sonra kalıyorum ben sıkışıyorum. Sorduklarında şusu var demediğim için ee millet daha çok böyle bakıyor yani ne sıkıntısı var diye (3; 112-125)...Ben işte bir şey yapamıyorum sadece işte kasları gevşek diyoruz bunun dışında bir şey demiyoruz. Zor oluyor off. Bence söylenmesi daha doğru çünkü bildikleri zaman ona göre hani herkes kabul edecek. Zaten eninde sonunda herkes öğrenecek yani. Utanmıyorum yani sonuçta benim çocuğumun bir rahatsızlığı var herkesin başına da gelebilir diye düşünüyorum (3; 129-136).

K3, “...benim kendi arkadaş çevremde ve benim kendi iletişim kurmak istediğim aileler konusunda hiçbir problem yaşamadık sadece çocuğum arkadaş edinme konusunda anlaşılamama gibi durumları olduğu zaman çocuğumun yaşadığı problemler oluyor ama o da hiçbir zaman bizim o aileyle görüşmemizi engelleyecek bir şekilde olmuyor çünkü biz açıkça çocuğumuzun durumunu anlatıyoruz, açıkça aile de kendi çocuğuna durumu güzel bir şekilde anlattığı takdirde hiçbir problem yaşamıyoruz ama bilmeyenler açısından...Tabii ki biraz sorun oluyor, olmuyor değil (8; 76-87)...Bizim çocuğumuz çok sosyal herkese yaklaşmak istiyor mesela gitmek istiyor her çocukla herkesle konuşmak istiyor, ee herkes de konuşmak istemiyor. Mesela bi gördüğü şeyi o da istiyor mesela gördüğü şeyi istiyor elindeki, o kişi vermek istemezse elindekini... mesela benim kızım sınıftaki her çocuk onunla arkadaş olmak istemiyor. Bu normal bir şey normal çocuklarda da çünkü görülüyor. Herkes herkesle arkadaş olmak istemiyor e bunu anlamıyor. Benim çocuğum bazen yani ağlıyor, üzülüyor. Bunu güzel bir (8; 89-99) şekilde kendisine anlatıyorum, anladığı kadarı ile anlayamadığını da yaşayarak öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum.” (9; 100-102).

K4, “Çevremde çocuğumu kabullenmeyen ya da çocuğuma karşı davranışları farklı olan insanları ben kendi çevremden uzaklaştırdım. Onlarla görüşmüyorum, çocuğumu kim kabul ediyorsa o durumda onlarla görüşüyorum (13; 55-59)... Yeri gelirse hani ailem bile olsa bu onu bile silerim yani (13; 61-62)... Eşimin yakın bir akrabası biraz... işte böyle küçümser gibi bir tavır almıştı mesela onları gidip gelmeyi görüşmeyi kestim.” (13; 64-68).

Eğitim Hizmetlerine İlişkin Yaşanan Zorluklar

Katılımcılar eğitim hizmetleri alma açısından yaşadıkları zorluklarla ilgili olarak, üçü eğitim sürelerinin yetersizliği, üçü öğretmenlerin olumsuz tutumları ve üçü öğretmenlerin bilgi yetersizlikleri konularında zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Anneler kendilerini aşağıdaki şekilde yansıtmışlardır:

K1, “*Şu an yalnızca haftada bir saat alabiliyoruz. Bi saat yürüyemediği için fizik. Bir saatte kendimiz özel alıyoruz... yine üç kere gidiyoruz yani az geliyor bana... hani bunun dışında evde kendim yaptırmaya çalışıyorum ama çok zor çünkü hiçbir bana kulak vermiyor. Hemen ağlamaya başlıyor. Hani keşke eğitim biraz daha fazla olsa (2; 74-80)... Biz de daha çok verimini görsek.*” (2; 82).

K3, “*Elimden geldiğince hani hem özel eğitim aldırıyorum hem eee bir öğretmen tutuyorum ee onu yapsın diyorum hem sınıfta öğretmeninden sürekli rica etmek zorunda kalıyorsun. sürekli öğretmene bi şeyleri anlatmak zorunda kalıyorsun. Hani şöyle yapın böyle yapın şöyledir böyledir bu şekilde yönlendirin diye ee kimi öğretmen kabulleniyor kimi öğretmen kabullenmiyor (9; 110-117)...eğitmciler bilmiyor, şu anda gittiğim mesela özel eğitimdeki bir kişi bile Williams Sendromunun ne olduğunu. Çünkü derslerinde işlemediklerini söylüyorlar ee kimisi şu zamana kadar E...’in normal bir çocuk gibi gelip gittiğini söyleyenler bile oldu. Öğretmenler bile oldu hani sadece zihinsel engelli çocuklar gibi eğitilmesini istemiyorum ben sadece (10;178-184)... şimdi zihinsel engelli bir çocuğa bir şeyi zaten algılaması zordur onun anlaması zordur bir şeyi ... Öğretmenler çok daha aşağı basite indirirler ya da hiç önemsemezler, o onu zaten anlamıyor der, böyle geçiyorlar. Çoğunlukla öğretmen yahuatta oyuncaklarla materyallerle bir şeyler yapmaya çalışıyorlar. Ama bizim çocuklarımız eğitilebilir ve öğretilbilir seviyede bi çocuklar, bi şeyi anlayabiliyorlar kendilerini ifade edebiliyorlar...Daha yumuşak davranarak böyle sevecen (10; 186-199) bi de bizim çocuklarımızı böyle öğretmenler mesela özel eğitimcilerde şu var gittiğimiz yerlerde kimisi kızıyor kimisi ceza yöntemine girerek veyahutta kimisi ödül yöntemine girerek anlatmaya çalışıyor. Hani çok fazla bizim çocuklarımıza çok fazla ödül de gerekmiyor, ceza hiç gerekmiyor...*” (11; 200-205).

K4, “*İlkokulda biz biraz şanssızlık başladığımızda devamlı bir öğretmenimiz yoktu birinci sınıftayken 8 tane öğretmen değiştirdik biz. Eee bu gelen sekiz öğretmenin beş tanesi bize gerçekten çok güzel yaklaşımda bulundu, yeni mezun öğretmenlerdi ve çok idealist öğretmenlerdi ee tenefüslerinde bile X...’ya okuma yazma öğretebilmek için yani bir harf öğretebilmek için tenefüslerini bile X...’ya feda ettiler. Ee ikinci sınıfa başladığımızda bir öğretmen geldi, o sınıfta kabul etmeme gibi bir durumu olmadı ama X...’yı sınıfta görmedi. Yani X...’nın sınıfta olup olmadığından bile. yani farkında değildi adam (13; 71-82)... Hani bugün ne yaptınız diye soruyordum çıkışta mesela X... bugün okulda mıydı diye soruyordu bana işte çocuk u Williams Sendromlu çocuklar çok sık idrara gidiyorlar çocuk çok sık tuvalete gidiyor gitmek istiyor ki bu problemini öğretmenine söylediğim halde kalkmış çocuğa mesela "göndermiyorum seni tuvalete yap altına işte arkadaşların da seninlen dalga geçsinler" falan gibisinden laflar etmiş. Gittim tartışım öğretmenle Milli Eğitim’e şikayetçi oldum. Milli Eğitim bişi yapmadı sonra okul değiştirdim (13; 84-93)... Değiştirdiğim okulda da gerçekten çok idealist bir öğretmendi ee hani X...’ya çok şey kattı. İki yıl o öğretmende okuduk üç ve dördü o öğretmende okuduk ve D...’ya gerçekten hem hayat anlamında hem de eğitim anlamında X...’ya çok şey kattı (13; 95-99)... Şu anda altıncı sınıftayız beşinci sınıftayken ortaokul tabi başlıyor. Beşinci sınıftayken ben okula gidip bütün öğretmenleri ile dersine giren her bir öğretmen ile birebir konuştum. İı hepsine teker teker, tabi bilmiyorlardı, Williams Sendromunu anlattım. Ee şanslıydık okulun rehber öğretmeni özel eğitim öğretmeni idi. İı bu konuda da çok şanslıydım bana çok büyük destekleri oldu. İı Williams Sendromu ile ilgili internetten yazılar çıkartıp öğretmenler odasına astı. İı müdürle konuştu. İı hani öğretmenleri bilinçlendirdi bilgilendirdi bu konuda. Ee onun için hani açıkçası beş ve altıncı sınıfta okulla ilgili bir problem yaşamıyorum yaşadığımız problemler daha çok çocuklarla ilgili. Maalesef o yaşlarda çocuklar çok acımasız oluyorlar.” (14; 101-115).*

K5, “*Özel eğitim alıyoruz yani çok az haftalık saati çok az, yetmiyor. Sürekli bakıyoruz araştırıyoruz yani eğitim diyorlar hani bunun çaresi ama öğretmenler Williams Sendromunu duymamış yani ee sanki daha fazlası*

olabilirmiş gibi ama biz de uğraşıyoruz yani anlatıyoruz da onlara o da olmuyor bazen tepki oluyor. Zaten biz de açıp okuyoruz yani onlar da açabilir bakabilir. Bu yani sorununuz bu.” (18; 60-67).

Sağlık Hizmetlerine İlişkin Yaşanan Zorluklar

Katılımcılar sağlık hizmetleri alma açısından yaşadıkları zorluklarla ilgili olarak, annelerin dördü bilgi yetersizliği, ikisi olumsuz tutum sergilenmesi ve ikisi verilen hizmetin yetersiz olduğuna ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Anneler kendilerini aşağıdaki şekilde yansıtmışlardır:

K4, “...hastanelerde doktorun Williams Sendromunu bilmemesinden dolayı evet sağlık sorunu o (14; 148-149) konularda yaşıyoruz. Mesela eğitim alabilmek için hastaneden alacağımız o engelli raporu için u işte koskoca bi Haseki hastanesinde mesela, çocuk doktoru ile tartışma yaşadım. Kadının bana dediği "Siz anneler de durduğunuz yerde çocuğunuza bir sendrom uyduruyorsunuz." oldu (15; 150-155)... İı hani ya da herhangi bir sürekli takibinde olmayan farklı bir doktora götürdüğümde işte benim çocuğum Williams Sendromlu diyorum. "Nedir o?" diye soruyor. Ben doktora anlatmak zorunda kalıyorum. Williams Sendromunun ne olduğunu ben doktora anlatmak zorunda kalıyorum. Ee bu konuda evet, sağlık alanında doktorlar bi şey bilmediği için sadece ben değil bütün aileler aynı problemleri yaşıyoruz.” (15; 157-164).

K1, “...biz Yalova'da oturuyoruz. Çok küçük bir yer burası. Ee bizim araştırma yani K...’in takibi ile alakalı hiçbir bölüm yok burada. O yüzden sürekli İstanbul'a gitmek zorundayız ya da Bursa'ya. Baya bu konuda zorlanıyoruz. Hatta bu hafta da yine gideceğiz. Endokrin yok, gastroentroloji yok, hiçbir bölüm yok Yalova'da malesef. Üff. (3; 88-94)... İşi de etkiliyor tabi. Sürekli izin almak zorunda kalıyorum. Bir hafta kalıyorsunuz gittiğinizde en az. Yani her gün bir bölüm bakıyor. Tahlil sonuçları falan. Zorlukları baya var. Her yönden zorlukları var yani bu hastalığın.” (3; 96-100).

Annelerin Yaşanan Zorluklarla Baş etme Yolları

Katılımcı annelerin yaşamış oldukları zorluklarla baş etme yollarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Annelerin üçü sosyal destek, ikisi bilgi edinme, biri organizasyon yapma ve biri savunuculuk yoluyla baş ettiklerini ifade etmişlerdir. Anneler kendilerini aşağıdaki şekilde yansıtmışlardır:

K1, “Yani baş etmek için nasıl yani neler yapıyorum derken ha şey ee planlıyorum yani şunu yapıyım ee sağlıklı bi kere düzene koydum. Artık üç ayda bir kontrol yapılacak.” (3; 104-107).

K2, “Şu anda daha bişi yapamıyorum çünkü ne yapacağımı bilmiyorum kendisine karşı. Sinirleniyorum küstüyör yani. Bişi yapacam, ne yapmayı bile bilmiyorum yani. O yüzden ben de ailelerle görüşüyörüm, görüşmek istiyörüm yani. Çünkü benimki daha çok küçük ya, bilmiyörüm o yüzden.” (6;74-79).

K3, “...çoğunlukla benim gibi (9; 149) ailelerle iletişim halinde olmayı uı iletişim halinde oluyörüm. Onlarla bilgi akışı içinde olmak istiyörüm. Özellikle büyük, benden büyük çocuğu olan ailelerle görüşmeyi daha çok tercih ediyörüm. Onların yaşamış oldukları zorlukları öğrenmek istiyörüm. Kendimi nelerin beklediğini bilmek istiyörüm. Hani karşılaşacağım bir problemi sorununu ee ne bilim bi kaç sene önceden çözebilir miyim? Bunu düşünmeye, bunu araştırmaya çalışıyörüm.” (10; 150-158).

K4, “Valla ben elimden geldiğince doktorları bilgilendirmeye çalışıyörüm. Hani derdimi anlatmaya çalışıyörüm. Yeri geliyor en yüksek merciye kadar çıkmaya çalışıyörüm. Zaten hani bunlarla baş edemediğimiz için bir dernek kurma yoluna girdik. Belki sesimizi daha iyi duyururuz, bir farkındalık yaratırız, işte sağlık çalışanlarının veya eğitimcilerin bilgisi olur bi şeyler duyurabiliriz diye. Ee o yüzden bir dernek kurmak için yola çıktık. İnşallah amacımıza ulaşırsak o da olacak.” (15;167-176).

K5, “Açıp okuyoruz, bilgilenmeye çalışıyörüz işte insanlarla. Hani daha büyük çocuğu olanlara soruyörüz. Onlarla konuşmaya çalışıyörüz. Yani ileride ne olacak, kendi başına neler yapabilecek diye. Tabi ki birbirinden farklı hepsi yani. Bir de ailemize anlatıyörüz. Onlar çok yardımcı oluyör, çok fedakarlıklar yapıyörler. Ee yani daha hassas oluyörler ama onlarla da sürekli konuşuyörüz.” (18; 80-87).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile Williams Sendromu olan bireylerin ailelerinin yaşadığı deneyimlerin ve güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma temaları, Williams Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın genel zorlukları, Williams Sendromunun az rastlanır bir durum olmasından kaynaklı zorluklar, tanılama süreci, Williams Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın ailelerine getirdiği zorluklar, Williams Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın çevre ile olan ilişkilere etkisi, eğitim ve sağlık hizmetlerine ilişkin yaşanan zorluklar ve annelerin yaşanan zorluklarla baş etme yollarıdır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; katılımcıların tümünün Williams Sendromu olan bir çocuğa sahip olmayı zor bir deneyim olarak değerlendirdikleri, aynı zamanda yine katılımcıların tümünün çocuklarının geleceğine yönelik kaygı taşıdıkları gözlenmiştir. Aileler özellikle çocuklarının davranış problemlerine dair yaşanan güçlükleri vurgulamışlardır. Bunun yanında eğitim ve sağlık alanında uzmanların konu ile ilgili bilgisinin yetersizliği, sahip oldukları olumsuz tutumlar ve aynı zamanda verilen hizmetlerin yetersizliği ile ilgili görüşler öne çıkmaktadır. Ek olarak, Williams Sendromu ile ilgili ailelere yönelik bilgi, kaynakların azlığı ve bilgiye ulaşmanın zorluğuna ilişkin bulgular da elde edilmiştir.

Araştırmada Williams Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın genel zorlukları temasında, elde edilen bulgulardan ilki katılımcıların çocuklarının geleceğine yönelik kaygı yaşamalarıdır. Bu bulgu Türkiye’de, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik gibi farklı tanı gruplarının ebeveynlerinin görüşlerini değerlendiren araştırma sonuçları ile uyumaktadır (Altuğ Özsoy, Özkahraman ve Çallı, 2006; Üstüner-Top, 2009). Bununla birlikte, araştırmaya katılım gösteren anneler, yaşadıklarının zor bir deneyim olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, Williams Sendromu olan çocuğa sahip ailelerin, Down Sendromu olan çocuğa sahip ailelere göre daha fazla zorluk yaşadığını (Hodapp, Ly, Fidler ve Ricci, 2001) ve aynı zamanda bu ailelerin görece daha karamsar olduklarını ortaya koymaktadır (Fidler ve diğ., 2010).

Araştırmanın ikinci teması olarak, Williams Sendromunun az rastlanır bir durum olmasından kaynaklı zorluklar bulunmaktadır. Williams Sendromunun az rastlanır bir durum olmasının ailelere, bilgi ve kaynak yetersizliği, uzmanların yetersizliği, çevreye açıklama güçlüğü gibi güçlükler getirdiği ortaya konmuştur. Elbette bir durumun az rastlanılır olması, onunla ilgili sunulan hizmetleri ve yapılabilecekleri kısıtlamaktadır. Ancak, yüzdeye vurulduğunda veya rakamlar ile anlatıldığında “az rastlanır” olan durumlar, bu durumu yaşayan bireyler ve ailelerini etkilemeye devam etmekte ve destek hizmetleri gereksinimleri olduğunu değiştirmemektedir. Uluslararası alanyazındaki örneklerle bakıldığında, bu konuda kitapçıklar ve broşürlere sahip olunmasının önemi vurgulanmaktadır (Fidler ve diğ., 2010). Benzer uygulamaların ülkemizde de gerçekleşmesi ve bunun yanında, bu bireyler ile çalışan sağlık personeli ve eğitimciler için de kaynaklar hazırlanması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, uzmanların hem konu ile hem de aileler ile çalışma konusunda bilgilendirilmelerinin önemi vurgulanmaktadır (Waxler ve diğ., 2013). Gerçekleştirilen bir araştırmada, az rastlanılan engel türlerinde çocuğu bulunan ailelere yönelik olan müdahale programlarının stres ve yeterlilik gibi pek çok konuda ailelere yardımcı olabileceği ortaya konmuştur (Dellve, Samuelsson, Tallborn, Fasth ve Hallberg, 2006). Özellikle özel eğitim alanında, bireyin genetik etiyolojisini bilmenin, ihtiyacı olan müdahaleyi seçmek, kullanılacak olan teknikleri belirlemek ve davranışlara müdahale etmek konusunda önemi vurgulanmaktadır (Fidler ve diğ., 2010). Williams Sendromu hakkında özel eğitim çalışanlarının farkındalıklarını ve bilgi düzeylerini arttırmak için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Bu konuda var olan ders içeriklerinin gözden geçirilmesi ve arttırılması, hizmet içi eğitimler gerçekleştirilmesi, kaynaklar sağlanması önerilebilir.

Araştırmanın bir başka bulgusu, tanılama süreci ile ilgilidir. Araştırma katılımcılarının tanıyı genetik test yolu ile öğrendiklerini ifade etmiş, çocuğu tanılamaya götürmelerinde ise sağlık sorunları ve gelişim gerilikleri olduğunu ortaya koymuşlardır. Williams Sendromunun genetik temelli bir durum olması nedeni ile tanının genetik alanında ortaya konması beklenen bir durumdur. Williams Sendromu olan çocuğa sahip aileler, çocuklarına ait tanıyı genellikle, ilk defa genetik alanında çalışan doktorlar kanalı ile almaktadırlar. Bununla birlikte, Down Sendromu gibi sıklıkla kontrol edilmemesi, yüz hatlarında var olan belirginliklerin kolaylıkla fark edilmemesi gibi nedenlerle, Williams Sendromu olan bireyler doğumlarından aylar ve hatta yıllar sonra tanılabilmektedirler (Waxler ve diğ., 2013).

Araştırmanın dördüncü ve beşinci temaları Williams Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın ailelerine getirdiği zorluklar ve Williams Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın çevre ile olan ilişkilere etkisidir. Annelerin davranış problemlerinden kaynaklı zorluklar yaşadıkları, sürekli ilgi göstermenin getirdiği zorluk ve sağlık sorunlarının aileye getirdiği yük nedeniyle zorluk yaşadığı belirtilmiştir. Çevre ile ilgili ise, çevreye açıklama yapma, olumsuz tutum sergilenmesi, akran olumsuz tutumu, izolasyon ve çevre kaybı ile ilgili görüşler yer almıştır.

Çalışmada katılımcıların, çocukların sahip olduğu davranış sorunları nedeni ile güçlük yaşadığı ortaya konmuştur. Bu bulgu Türkiye’de, otizm spektrum bozukluğu gibi farklı tanı gruplarının ebeveynlerinin görüşlerini değerlendiren araştırma sonuçları ile uyumaktadır (Töret, Özdemir, Gürel-Selimoğlu ve Özkubat, 2014). Bununla birlikte Williams Sendromu olan bireylerin özellikle duyarlılıklarından, stres ve kaygı düzeylerinden veya yeme sorunları gibi özelliklerinden kaynaklı davranış sorunları olabileceği bilinmektedir (Sarimski, 1997). Bu çalışma aileler ile gerçekleştirilmiş ve davranış sorunlarının varlığı ortaya konmuştur. Yapılan bir çalışmada ailelerin belirttikleri davranış sorunlarının öğretmenlerin vurguladıklarına göre daha farklı olabileceği, ailelerin daha çok dikkat ve duygu durumu ile ilgili davranış sorunlarına odaklanırken öğretmenlerin daha fazla karşı gelme ve saldırganlık davranışı rapor ettikleri belirtilmektedir (Klein Tasman ve diğ., 2015).

Çalışmanın çevre ile ilgili bulgularına bakıldığında, bu bulguların, genel olarak engeli olan bireylerin ailelerinin yaşadıkları sorunlar ile benzeştiği görülmektedir. Engeli olan bireylere karşı sergilenen olumsuz tutum, ailelerin sorunları arasında yer almaktadır (Leysen ve Kirk, 2004). Genel olarak engeli olan bireylere yönelik olumsuz tutumun yanı sıra, özellikle okul dönemi ve sonrasında Williams Sendromu olan bireylerin, hipersosyalite, başkalarının düşüncelerini anlamada farklılıklar gibi kendilerine has özellikleri (Ng ve diğ., 2014) nedeni ile de olumsuz tutumlara maruz kalabilecekleri ve bu durumun izolasyon ve çevre kaybı üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın altıncı ve yedinci teması eğitim ve sağlık hizmetlerine ilişkin zorluklardır. Araştırmada, eğitim ve sağlık alanında yaşanan güçlükler arasında eğitim ve sağlık çalışanlarının sahip oldukları olumsuz tutum ve bilgi yetersizliği bulguları ön plana çıkmıştır. Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmada otizmi olan çocuğa sahip aileler ile görüşülerek eğitim hizmetleri ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Çalışmada aileler, ders saatlerinin azlığını vurgulamış ve artırılması yönünde beklentilerini dile getirmişlerdir (Yıkılmış ve Özbey, 2009). Benzer bulgular bu çalışmada da bulunmaktadır. Otizmi olan çocuğa sahip annelerin destek hizmetlerine yönelik görüşlerini inceleyen aynı çalışmada, annelerin daha çok personelin tutum ve davranışları üzerine odaklandıkları görülmektedir (Yıkılmış ve Özbey, 2009). Bu çalışmada, olumsuz tutum ve davranışların yanı sıra, eğitimcilerin konu ile ilgili bilgilerinin yetersiz oluşu, annelerin sürekli bunu eğitimcilere açıklamak zorunda kalışı gibi bulgular elde edilmiştir. Yurt dışında gerçekleştirilen bir çalışmada, ailelerin çoğunluğunun tanıyı ilk aldıklarında, sağlık çalışanlarının yeterince bilgi vermediklerini ve beledikleri kadar duyarlı olmadıklarını ifade ettikleri belirtilmiştir (Waxler ve diğ., 2013). Bizim çalışmamızda, bu durumun tanıdan çok sonraki zamanlarda da devam ettiği ortaya konmuştur.

Son olarak çalışmada annelerin yaşanan zorluklarla baş etme yollarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Araştırmada ailelerin baş etme ile ilgili, annelerin sosyal destek ve bilgi edinme girişimleri ön plana çıkmaktadır. Baş etmede ailenin bilgi edinmesinin önemi vurgulanmaktadır (Kutscher, 2014). Bunun yanında sosyal desteğin var olması ve dereceleri, ailenin engele uyum sürecini ve aile bireylerinin baş etmelerini etkileyebilmektedir (Seligman, 2000). Aile bireyleri, çalışmamızda, birileri ile konuştuklarını ve baş etmelerinin kolaylaştığını ortaya koymuşlardır. Ailelerin en temel düzeyde, durumları ile ilgili konuşacak birilerine ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Heaman, 1995).

Bu araştırma, Williams Sendromu olan bireylerin anneleri ile gerçekleştirilmiş ülkemizdeki ilk çalışmalardan biri olması nedeni ile önem taşımaktadır. Ancak araştırmanın katılımcı sayısının az olması, görüşme yöntemi olarak telefon kullanılması gibi sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunun yanında araştırma oldukça genelleyici bir yaklaşım ile pek çok alanda zorluklar ve güçlüklerle değinmiştir. İleriki araştırmalarda, ailelerin ve

Williams Sendromu olan bireylerin yaşadıklarının daha derinlemesine araştırılması, daha geniş katılımcı sayılarına ulaşılması ve farklı yöntem ve teknikler ile desteklenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Altuğ Özsoy, S., Özkahraman, A. G. Ş., & Çallı, Y. H. F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 69-78.
- Annaz, D., Hill, C. M., Ashworth, A., Holley, S., & Karmiloff-Smith, A. (2011). Characterisation of sleep problems in children with Williams syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 32(1), 164-169.
- Baykan, A., Onan, S. H., Sezer, S., Akalın, H., Özkırış, A., Ceyran, H. vd. (2009). Williams-Beuren Sendromlu 31 olgunun retrospektif değerlendirilmesi. *Erciyes Tıp Dergisi*, 31(2), 185-190.
- Bellugi, U., Klima, E. S., & Wang, P. P. (1996). Cognitive and neural development: Clues from genetically based syndromes. In D. Magnusson (Eds.), *The lifespan development of individuals: Behavioral, neurobiological, and psychosocial perspectives* (pp. 223-243). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Blomberg, S., Rosander, M., & Andersson, G. (2006). Fears, hyperacusis and musicality in Williams Syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 27(6), 668-680.
- Cantekin, K., & Pedük, K. (2014). Williams Sendromlu hastada ağız içi bulguları ve tedavi planlaması. *Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 23(1), 60-62.
- Dellve, L., Samuelsson, L., Tallborn, A., Fasth, A., & Hallberg, L. R. M. (2006). Stress and well-being among parents of children with rare diseases: A prospective intervention study. *Journal of Advanced Nursing*, 53(4), 392-402.
- Dykens, E. (2003). Anxiety, fears, and phobias in persons with Williams Syndrome. *Developmental Neuropsychology*, 23(1-2), 291-316.
- Fidler, D., Hodapp, R., & Dykens, E. (2010). Stress in families of young children with Down Syndrome, Williams Syndrome, and Smith-Magenis Syndrome. *Early Education & Development*, 11(4), 395-406.
- Heaman, D. J. (1995). Perceived stressors and coping strategies of parents who have children with developmental disabilities: A comparison of mothers with fathers. *Journal of Pediatric Nursing*, 10(5), 311-320.
- Hodapp, R. M., Ly, T. M., Fidler, D. J., & Ricci, L. A. (2001). Less stress, more rewarding: Parenting children with Down syndrome. *Parenting: Science and Practice*, 1(4), 317-337.
- Klein-Tasman, B. P., Lira, E. N., Li-Barber, K. T., Gallo, F. J., & Brei, N. G. (2015). Parent and teacher perspectives about problem behavior in children with Williams Syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 120(1), 72-86.
- Kutscher, M. L. (2014). *Kids in the syndrome mix of ADHD, LD, Autism Spectrum, Tourette's, anxiety, and more!: The one-stop guide for parents, teachers, and other professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- Mervis, C. B., Robinson, B. F., Bertrand, J., Morris, C. A., Klein-Tasman, B. P., & Armstrong, S. C. (2000). The Williams Syndrome cognitive profile. *Brain and Cognition*, 44(3), 604-628.
- Mervis, C. B., Robinson, B. F., Rowe, M. L., Becerra, A. M., & Klein-Tasman, B. P. (2003). Language abilities of individuals with Williams syndrome. *International Review of Research Mental Retardation*, 27(1), 35-81.

- Ng, R., Järvinen, A., & Bellugi, U. (2014). Toward a deeper characterization of the social phenotype of Williams syndrome: The association between personality and social drive. *Research in Developmental Disabilities*, 35(8), 1838-1849.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). ‘Frog, where are you?’ Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88(2), 229-247.
- Riby, D. M., Kirk, H., Hanley, M., & Riby, L. M. (2014). Stranger danger awareness in Williams syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(6), 572-582. doi: 10.1111/jir.12055
- Sarimski, K. (1997). Behavioural phenotypes and family stress in three mental retardation syndromes. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 6(1), 26-31.
- Searcy, Y. M., Lincoln, A. J., Rose, F. E., Klima, E. S., Bavar, N., Korenberg, J. R., et al. (2004). The relationship between age and IQ in adults with Williams Syndrome. *American Journal of Mental Retardation*, 109(3), 231-236.
- Seligman, M. (2000). *Conducting effective conferences with parents of children with disabilities: A guide for teachers*. New York: Guilford Press.
- Stromme P., Bjornstad P. G., & Ramstad K. (2002). Prevalence estimation of Williams syndrome. *Journal of Child Neurology*, 17(4), 269-271.
- Tekin, D., & Girli, A. (2011). Williams Sendromu ve zihin kuramı arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 67-75.
- Töret, G., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö., & Özkubat, U. (2014). Otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanımlamaları ve otizmin nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-14.
- Üstüner Top, F. (2009). Otistik çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları sorunlar ile ruhsal durumlarının değerlendirilmesi: Niteliksel araştırma. *Çocuk Dergisi*, 9(1), 34-42.
- Wang, P. P., & Bellugi, U. (1994). Evidence from two genetic syndromes for a dissociation between verbal and visual-spatial short-term memory. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 16(2), 317-322.
- Wang, P. P., Doherty, S., Rourke, S. B., & Bellugi, U. (1995). Unique profile of visuooperceptual skills in a genetic syndrome. *Brain and Cognition*, 29(1), 54-65.
- Waxler, J. L., Cherniske, E. M., Dieter, K., Herd, P., & Pober, B. R. (2013). Hearing from parents: The impact of receiving the diagnosis of Williams syndrome in their child. *American Journal of Medical Genetics Part A*, 161(3), 534-541.
- Yıkıms, A., & Özbey, F. Y. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 124-153.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2016, Volume: 17, No: 3, Page No: 299-316

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.268557

RESEARCH

Received:14.04.16
Accepted: 11.11.16
OnlineFirst: 23.11.16

Determining Experiences and Difficulties of Parents Who Have Children with Williams Syndrome*

Deniz Tekin Ersan**
Muğla Sıtkı Koçman University

Mine Kizir***
Muğla Sıtkı Koçman University

Summary

Williams Syndrome is a neuro-developmental disorder, which is caused by a deletion in a certain chromosome. Prevalence of Williams Syndrome is low and there is limited number of studies on Williams Syndrome both in our country and abroad. The purpose of this study is to determine experiences and difficulties of parents who have children with Williams Syndrome. It is a qualitative study. Five parents of children with Williams Syndrome were participated in the study. Data collected through semi structured interview via phone calls. Data were analyzed descriptively, with thematic analysis. According to findings of the study, all participants consider having a child with Williams Syndrome as a hard experience and they also have concerns for the future. Especially, problematic behaviors induced as main difficulties. Besides that, educators and health professionals' lack of knowledge and information, negative attitudes and inadequate services that they recieved become prominent difficulties. Additionally, the shortage of written resources and difficulties on accessing to information were obtained as findings.

Keywords: Difficulties, parents, Williams Syndrome, Williams-Bauren Syndrome.

Recommended Citation

Tekin Ersan, D., & Kizir, M. (2016). Determining experiences and difficulties of parents who have children with Williams Syndrome. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 17(3), 299-316.

*Paper presented at the 25th National Special Education Congress.

**Asst. Prof. Dr., Mugla Sitki Kocman University, Faculty of Education, Mugla, E-mail: deniztekinersan@mu.edu.tr

***Lecturer, Mugla Sitki Kocman University, Faculty of Education, Mugla, E-mail: minekizir@mu.edu.tr

Williams Syndrome is a neuro-developmental disorder which is caused by deletion of 7q11.23 chromosome (Mervis, et al., 2000). Prevalence of Williams Syndrome is 1 in 7500 (Stromme, Bjornstad & Ramstad, 2002), yet there is limited number of studies on Williams Syndrome. Several studies indicated that children with Williams Syndrome have different cognitive and psychological profiles than other groups with learning difficulties (Mervis, et al., 2000; Reilly, Losh, Bellugi & Wulfeck, 2004; Searcy, et al., 2004; Wang & Bellugi, 1994).

People with Williams Syndrome have differences in facial features and cardiovascular problems (Searcy, et al., 2004). Although they have relatively low IQ scores, their language seems to effect less than general IQ (Mervis, et al. 2000; Searcy, et al., 2004). Also they have higher performance of expressive language than receptive language (Searcy, et al., 2004). They have higher levels of stress, anxiety, fear and they have specific phobias compared to general population (Blomberg, et al., 2006; Dykens, 2003; Ng, Jarvinen & Bellugi, 2014). Also their parents have more stress and anxiety than other parents who have children with learning difficulties (Fidler, Hodapp, & Dykens, 2010; Sarimski, 1997). People with Williams Syndrome is generally social especially in childhood (Riby, Kirk, Hanley & Riby, 2014). They also have differences in empathy (Tekin & Girli, 2011). Most of the children with Williams Syndrome have problem behaviors. They also have sleeping and eating problems (Annaz, Hill, Ashworth, Holley, & Karmiloff-Smith, 2011).

Studies on Williams Syndrome is very limited, as mentioned before. Generally, studies on Williams Syndrome tend to investigate children and adults with Williams Syndrome (Searcy, et al., 2004). There are very few number of studies in which parents participated (Fidler, et al., 2010; Sarimski, 1997). Although there are studies which investigate difficulties that parents face with other disorders such as autism spectrum disorders and Down Syndrome, there is no study on Williams Syndrome. The purpose of this study is to determine experiences and difficulties of parents who have children with Williams Syndrome.

Method

It is a qualitative study. Convenience sampling was used. Five parents of children with Williams Syndrome were participated in the study. All participants were mothers. There have either low or middle income, living in different cities in Turkey. Their children's age ranged 1 to 13 and most of them were male. All participants were informed and audio-recording was approved. Data collected through semi structured interview via phone calls. In the interview questions' preparation process, firstly related literature were reviewed. Then semi-structured interview form established. Two professionals who are experienced with qualitative research assessed the draft form. After revisions, a pilot interview was conducted with a mother who have a child with Williams Syndrome. Additional revisions were carried out which need to be done. After revisions, final version of the form was created. Final form includes nine demographic questions and five questions for determining parents' experiences and faced difficulties.

Descriptive analysis was carried in order to analyze data. There were 19 pages of interview transcripts. Categories were created and a categorical system was established. After analysis, interrater reliability was calculated with a professional who is experienced with analysing qualitative data. Interrater reliability is %92,5 for this study.

Result and Discussion

According to findings of the study, all participants consider having a child with Williams Syndrome as a hard experience and they also have concerns for the future. This finding corresponds with other studies in our country which is conducted with parents of children with intellectual disabilities and autism spectrum disorders (Altuğ Özsoy, Özkahraman & Çallı, 2006; Üstüner-Top, 2009). Especially, problematic behaviors revealed as main difficulties. It is known that children with Williams Syndrome have problem behaviors (Sarimski, 1997). Also, in one study, parents report more attention problems and mood related problems whereas teachers report more behavior problems and aggression (Klein Tasman, et al., 2015). Besides that, educators and health

professionals' lack of knowledge and information, negative attitudes and inadequate services that they received become prominent difficulties. In this study, mothers report that they have to explain everything to professionals. In another study conducted with parents of children with autism spectrum disorders, mothers report that special education professionals and staff reveals negative attitude and behaviors (Yıkımsı & Özbey, 2009). Additionally, the shortage of written resources and difficulties on accessing to information were obtained as findings.

It is important to have resources such as books, websites, brochures on Williams Syndrome while dealing with difficulties (Fidler, et al., 2010). More resources in Turkish on Williams Syndrome need to be prepared and published. Also, educators and health professionals should be informed about Williams Syndrome as well as parents. Overall, there should be more studies in every aspects of Williams Syndrome in Turkey.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2016, Cilt: 17, Sayı: 3, Sayfa No: 317-346

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.268558

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 20.07.16

Kabul Tarihi: 17.11.16

Erken Görünüm: 23.11.16

Başarılı ve Başarısız Dördüncü Sınıf Okuyucularının Okuduğunu Anlama ve Özetleme Becerileri*

Zeynep Bahap Kudret**

Ankara Üniversitesi

Berrin Baydık***

Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin yazılı özetlerindeki biçimbirimbilgisi/sözdizimi [Ortalama Sözce Uzunlukları (OSU)] ve sözcük dağarcıkları da [Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS)] karşılaştırılmıştır. Ayrıca, okuduğunu anlama puanları, özetleme puanları, OSU ve FSÖZS arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu amaçla, 122 başarılı ve 122 başarısız okuyucu olmak üzere, toplam 244 dördüncü sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Bulgular, zayıf okuyucuların tüm soru türlerini yanıtlamada akranlarından daha başarısız olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte, her iki gruptaki öğrencilerin de en çok ana düşünceyi bulma ile kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak çıkarım yapma sorularında güçlük çektikleri belirlenmiştir. Zayıf okuyucuların özetlemenin tüm alt becerilerinde, ayrıca OSU ve FSÖZS ölçümlerinde akranlarından daha fazla güçlüğüne sahip oldukları görülmüştür. Özetleme, biçimbirimbilgisi/sözdizimi (OSU) ve sözcük dağarcığı (FSÖZS) değişkenlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelendiğinde, biçimbirimbilgisi/sözdiziminin okuduğunu anlamayı en iyi yordayan değişken olduğu bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Okuma başarısızlığı, okuduğunu anlama, özetleme stratejisi, ortalama sözce uzunluğu, farklı sözcük sayısı.

Önerilen Atıf Şekli

Bahap Kudret, Z., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346.

*Bu çalışma Zeynep Bahap Kudret'in Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, Doç. Dr. Berrin Baydık danışmanlığında tamamlanmış olduğu doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

***Sorumlu Yazar:* Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara. E-posta: zkudret@ankara.edu.tr

***Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Ankara. E-posta: bbaydik@gmail.com

Bireylerin öğrenmesi, okul ve okul dışındaki başarısı için önemli ve temel becerilerden biri okumadır. Okumanın temel amacı yazılanların anlamının çıkarılmasıdır. Karmaşık bilişsel süreçler ve stratejilerin kullanımını gerektiren okuduğunu anlama becerisi, okuyucunun ön bilgileri ve deneyimleri ile yazarın verdiği bilgiyi ilişkilendirerek anlamı yapılandırdığı etkin bir süreçtir. Okuduğunu anlama becerisi metinle dikkatli ve amaçlı etkileşimi gerektirmektedir (Bos ve Vaughn, 2002; Colarusso ve O'Rourke, 2007; Jitendra ve Gajria, 2011; Littlefield, 2011; Mercer ve Mercer, 2005; Meyer ve Ray, 2011; Takala, 2006).

Alanyazında okumada başarısız olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde pek çok sorun yaşadıkları belirtilmektedir. Bu öğrencilerin okudukları metindeki ana düşünceyi belirleyememeleri yaygın olarak belirtilen güçlüklerden birisidir (Baydik, 2011; Baydik ve Seçkin, 2012; Dermitzaki, Andreou ve Parskeva, 2008; Gajria ve Salvia, 1992; Jitendra ve Gajria, 2011; Pesa ve Somers, 2007; Wong, 1979). Okumada başarısız öğrencilerin ayrıca neden-sonuç ilişkisi kurma (Baydik, 2011; Oakhill ve Cain, 2000), metindeki önemli bilgi ile önemsiz bilgiyi ayırt etme (Dermitzaki ve diğ., 2008; Williams, 1991, 1993; Winograd, 1983), ön bilgiyle yeni bilgiyi ilişkilendirme (Johnson, Graham ve Harris, 1997), metinde geçen bilgileri yeniden düzenleme (Cain ve Oakhill, 2006; Oakhill ve Cain, 2000), metin yapısını belirleme (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001; Jitendra, Cole, Hoppes ve Wilson diğ., 1998), metni özetleme (Baydik, 2011; Bossis-Boll, 1986; Dermitzaki ve diğ., 2008; Winograd, 1983), metindeki bilgi ve ayrıntıları hatırlama (Baydik, 2011) ve metindeki düşünceleri ilişkilendirip çıkarım yapma güçlükleri (Baydik, 2011; Gajria ve Salvia, 1992; Kintsch, 1990; Oakhill ve Patel, 1991) olduğu belirtilmektedir. Bunun yanında, okudukları metni anlamak için gerekli olan üstbilişsel becerilere sahip olmadıkları, anlamayı izleme gibi kendini düzenleme stratejilerini kullanmadıkları, dolayısıyla metni anlamadıklarında hangi stratejiyi kullanacaklarını bilemedikleri ya da doğru kullanamadıkları gözlenmektedir (Gersten ve diğ., 2001; Merritt ve Culatta, 1998). Bu becerilerindeki yetersizlikler okuma başarısızlığı olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını olumsuz yönde etkilemekte, bağımsız öğrenmelerini engellebilmektedir.

Applegate, Applegate ve Modla (2009), bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini soru türlerine göre karşılaştırdıkları çalışmalarında, yanıtı metinde açık bir şekilde verilmeyen, çıkarım yapmayı gerektiren soruları yanıtlamada yanıtı metinde açık bir şekilde verilen soruları yanıtlamadan daha çok zorlandıklarını belirlemişlerdir. Yanıtı metinde açıkça verilmiş soruları yanıtlamada daha başarılı olmakla birlikte, akranları ile karşılaştırıldıklarında bu beceride de daha başarısız oldukları görülmektedir. Baydik ve Seçkin (2012), okuma başarısızlığı olan öğrencilerin metnin ana düşüncesini belirlemede, metinde açık bir şekilde verilen ve verilmeyen bilgilere ulaşmalarını gerektiren soruları yanıtlamada akranlarına göre daha başarısız oldukları sonucuna varmışlardır.

Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin tüm bu sorunları bilgilendirici metinlerde daha fazla yaşadıkları görülmektedir. Bilgilendirici metinlerin farklı yapılarının olması (ör., tanımlayıcı, karşılaştırma, neden-sonuç, problem-çözüm, sıralama) (Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2007; Gersten ve diğ., 2001; Jitendra ve Gajria, 2011), içinde farklı ve zor sözcük ve kavramları barındırması (Gajria ve diğ., 2007; Gersten ve diğ., 2001) öğrencilerin bu metinleri anlamakta daha çok zorlanmalarına yol açmaktadır. Örneğin, Jitendra ve arkadaşları (1998), okuma başarısızlığı olan öğrencilerin bilgilendirici metinlerde ana düşünceyi belirlemede güçlük yaşadıklarını bulmuştur. Baydik ve Seçkin de (2012) bu gruptaki öğrencilerin tüm soru türlerini yanıtlamada bilgilendirici metinlerde daha çok zorlandıklarını görmüşlerdir. Görüldüğü gibi, okuma başarısızlığı olan öğrenciler metinleri anlamada pek çok zorluk yaşamaktadır. Bu zorlukları yaşamalarına neden olan pek çok faktör bulunmaktadır.

Öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil becerilerinin sınırlı olması, okuduğunu anlama başarısını etkileyen faktörlerden biridir (Berkeley ve diğ., 2010; Cain ve Oakhill, 2006; Cain ve diğ., 2004; Catts, Fey, Tomblin ve Zhang, 2002; MacLean, 2000; McDonald Connor, Morrison ve Petrella, 2004; Tan ve diğ., 2007). Nagy, Carlisle ve Goodwin (2014), dilin bileşenlerinden biçimbirimbilgisi ve okuryazarlık kazanımına ilişkin yapılan betimsel ve öğretimsel araştırmaları incelediklerinde, okuma başarısızlığı yaşayan öğrencilerin biçimbirimbilgisinde daha düşük performans sergilediklerini ve bunun okuma ve okuduğunu anlama başarısını olumsuz etkilediğini

belirlemişlerdir. Bishop ve Adams'ın (1990) boylamsal çalışmasında 5,5 yaşında dil bozukluğu yaşayan çocukların alıcı ve ifade edici biçimbirimbilgisi, sözdizimi ve anlambilgisi bileşenlerine ilişkin performansları değerlendirilmiştir. Bu çocuklar 8,5 yaşında okuma becerileri açısından incelendiğinde, okuduğunu anlama başarılarının düşük olduğu gözlenmiştir. Bu da dil yetersizliğinin okuma başarısızlığında önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Öğrencilerin okudukları metni anlama başarısını etkileyen diğer bir etken ise okuduğunu anlama stratejilerini kullanmamalarıdır (Antonou ve Souvignier, 2007; Berkeley, Scruggs ve Mastropieri, 2010; Botsas ve Padeliadu, 2003; Cain, Oakhill ve Bryant, 2004; Gersten ve diğ., 2001; Hollenbeck, 2011; Jitendra ve Gajria, 2011; Gajria ve Salvia, 1992; Nelson, Smith ve Dodd, 1992; Sanford, 2015; Swanson ve De La Paz, 1998; Winograd, 1983). Okuduğunu anlama stratejileri, okuyucuların etkili bir şekilde okuduğunu anlaması ve sürdürebilmesi için okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında gerçekleştirdiği bilişsel etkinlikler olarak ifade edilmektedir (Allen, 2003; Jitendra ve Gajria, 2011; Takala, 2006). Bu nedenle de, okumada başarısız olan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini okuma sürecinde farklı zamanlarda ve farklı amaçlarla kullanabileceklerini bilmelerinin ve bu stratejileri kullanabilmelerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Hollenbeck, 2011).

Okuduğunu anlamayı artıran bu stratejilerden biri de okuma sonrasında kullanılan özetleme stratejisidir. Özetleme, öğrencinin bir metni okuduktan sonra aklında kalan bilgileri zihninde geri çağırması ve sadece önemli bilgileri belirleyerek belirli bir sırada ve düzende bütünleştirip kendi sözcükleriyle ifade etmesidir (Braxton, 2009; National Reading Panel [NRP], 2000; Westby, Culatta, Lawrence ve Hall-Kenyon, 2010). Öğrencilerin verilmek istenen önemli bilgileri ya da ana düşüncüyü ve ana düşüncüyü destekleyen ayrıntıları ayırt etmeyi öğrenmeleri, okul başarıları için önem taşımaktadır (Jitendra ve Gajria, 2011). Bu aşamada öğrencilerin okul hayatında özetleme yapma becerisini kazanmaları, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin yeterli düzeyde gelişmesi için çok önemlidir (Graham ve Harris, 2012). Özetleme stratejisinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğrencilerin bazı alt becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu beceriler, özetleme stratejileri olarak ele alınmaktadır.

Özetleme Stratejileri

Alanyazında özetleme stratejileri okunan metinde önemli bilgiyi ayırt etme, ana düşüncüyü belirleme, ana düşüncüyü destekleyen önemli ayrıntıları belirleme, genelleme yapma, metindeki düşünceleri kendi sözcükleriyle ifade etme, konu cümlesi oluşturma, yeniden yapılandırma, sonuç cümlesi oluşturma ve metni düzenleme şeklinde ele alınmaktadır.

a) Önemli bilgiyi ayırt etme. Metindeki önemsiz ve tekrar edilen gereksiz bilgilerin çıkarılması yani özete dâhil edilmemesidir. Örnekler, açıklamalar ya da önemsiz ayrıntılar özette yer almayabilir (Brown ve Day, 1983; Kintsch ve Van Dijk, 1978; Winograd, 1983).

b) Ana düşüncüyü belirleme. Metinde anlatılmak istenen temel düşüncenin belirlenmesi ya da yorumlanmasıdır (Friend, 2001; Swanson ve De La Paz, 1998).

c) Ana düşüncüyü destekleyen önemli ayrıntıları belirleme. Metindeki ana düşünceye ilişkin açıklayıcı bilgilerin ayırt edilmesidir (Friend, 2001; Swanson ve De La Paz, 1998).

d) Genelleme yapma. Metindeki kavram ya da düşüncelerin birbiriyle ilişkilendirilerek gruplanmasıdır. Bu aşamada metinde verilen nesne, eylem listesi ya da olaylar zinciri yerine kullanmak üzere bir üst terim oluşturulur (Brown ve Day, 1983; Westby ve diğ., 2010; Winograd, 1983).

e) Metindeki düşünceleri kendi sözcükleriyle ifade etme. Öğrencinin özet yazarken metinde kullanılan ifadeleri kopyalamadan kendi sözcüklerini kullanmasıdır (Brown ve Day, 1983; Friend, 2001; Jitendra ve Gajria, 2011; Kintsch ve Van Dijk, 1978; Littlefield, 2011; Swanson ve De La Paz, 1998; Westby ve diğ., 2010; Winograd, 1983; Wormeli, 2004).

f) Yeniden yapılandırma. Öğrencinin ön bilgilerini okuduğu metindeki yeni bilgiler ile ilişkilendirerek özgün bir düşünce oluşturmasıdır (Berkeley, Mastropieri ve Scruggs, 2011; Friend, 2001; Jitendra ve Gajria, 2011; Kintsch ve Van Dijk, 1978).

g) Metinde geçen konu cümlesinin belirlenmesi. Öğrencinin okuduğu paragraftaki en önemli cümleyi belirlemesidir. Konu cümlesi genellikle paragrafın başında yer almakta ve daha sonra aynı konuda verilen bilgilerin düzenlenmesi için yol göstermektedir (Bean ve Steenwyk, 1984; Brown ve Day, 1983; Gajria ve Salvia, 1992).

h) Metinde bir konu cümlesi yoksa okuyucunun bir konu cümlesi oluşturması. Metinde açık bir şekilde verilmeyen konu cümlesinin metinde verilen bilgilerden çıkarımlar yaparak oluşturulması ve bu cümleye özetle yer verilmesidir (Bean ve Steenwyk, 1984; Brown ve Day, 1983; Gajria ve Salvia, 1992; Winograd, 1983).

i) Sonuç cümlesi oluşturma. Metinde verilen bilgi ve düşüncelerin yorumlanarak sonuca bağlandığı bir cümle oluşturulmasıdır (Ferguson, 2011).

j) Metni düzenleme. Okunanlar özetlenirken cümlelerin birbiriyle ilişkilendirilerek ve metindeki sıra izlenerek yazılmasıdır (Ferguson, 2011).

Okumada başarısız olan öğrencilerin özetleme becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yetersiz olduğu, özetleme için gerekli stratejileri kullanmadıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin çoğunun özetlemenin hangi amaçla yapıldığını bilmediği, özet yazarken önemli bilgileri ayırt edemediği için metindeki her şeyi yazdığı, yeteri kadar yazmadığı, metinden kopyalayarak yazdığı belirtilmektedir (Bossis-Boll, 1986; Friend, 2001; Jones, 2007; Kintsch, 1990; Winograd, 1983). Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin metinde yer verilen bilgilerin önemli olduğunu düşünseler de bunları özetlerine dâhil etmedikleri de görülmüştür (Winograd, 1983). Ayrıca bu öğrencilerin, metindeki bilgilerin ilişkilendirilip sentezlenmesi için daha karmaşık düşünme becerisini gerektiren genelleme stratejisini kullanmadıkları ve okudukları bilgiyi sentezlemeden yazma eğiliminde oldukları gözlenmiştir (Bossis-Boll, 1986; Friend, 2001; Jones, 2007; Winograd, 1983). Bununla birlikte ana düşünce ya da konu cümlesi belirleme ve oluşturma becerilerinde, akranlarına göre daha çok zorlandıkları bulunmuştur (Bossis-Boll, 1986; Winograd, 1983). Ayrıca bu öğrencilerin bilgilendirici türdeki, aşına olmadığı sözcük ve cümlelerden oluşan metinleri ve uzun metinleri özetlerken daha çok zorlandıkları ifade edilmektedir (Friend, 2001; Jones, 2007; Solomon, 2012; Westby ve diğ., 2010). Özetleme becerisi okuduğunu anlama için önemli bir beceri olmakla birlikte, anlama becerisi de özetleme performansını etkileyebilmektedir. Alanyazındaki araştırmalar iki becerinin birbiriyle ilişkili olduğunu ve öğrencilerin akademik performansını etkilediğini ortaya koymaktadır (Berkeley ve diğ. 2011; Friend, 2001).

Okuduğunu Anlama ile Özetleme Başarısı İlişkisi

Yapılan çalışmalar öğrencilerin özetleme başarıları ile anlama başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Berkeley ve diğ., 2011; Brown ve Day, 1983; Friend, 2001; Gajria ve Salvia, 1992; Malone ve Mastropieri, 1992; Winograd, 1983). Özetleme becerisinde başarısız olan öğrencilerin, okuduğunu anlamada da başarısız oldukları belirtilmektedir (Görge, 1997). Okumada başarısız olan öğrencilere özetleme stratejisi öğretildiğinde öğrencilerin özet yazma ve okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları bulunmuştur (Braxton, 2009; Brown ve Day, 1983; Friend, 2001; Gajria ve Salvia, 1992; Haria, MacArthur ve Santoro, 2010; Hoppes, Jitendra, Wilson ve Cole, 1997; Jitendra ve diğ., 1998; Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000; Kamhi-Stein, 1993; Malone ve Mastropieri, 1992; Nelson ve diğ., 1992; Palincsar, 1982; VanDyke, 1997). Bu çalışmalara örnek vermek gerekirse, Braxton (2009) çalışmasında, özetlemenin iki farklı yaklaşımla öğretildiği kurala dayalı özetleme stratejileri ve metni tek cümlede özetleme stratejisi öğretiminin, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama ve özet yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğretim sonunda öğrencilerin yazdıkları özetler ve onlara uygulanan anketten elde edilen bulgular, bu öğrencilerin özet yazma ile ilgili bilgi ve becerilerinin arttığını göstermiştir. Gajria ve Salvia (1992), özetleme stratejisi

öğretiminin 6., 7., 8. ve 9. sınıfa devam eden okuma başarısızlığı olan öğrencilerin farklı soru türlerindeki anlama başarıları üstünde farklılaşan etkisini ölçmeye çalışmışlardır. Bu öğrencilerin metinde açıkça verilen bilgilere yönelik sorulara ilişkin performanslarının, kontrol grubunda yer alan akranlarıyla benzer olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında metinde açıkça verilmeyen bilgilere yönelik sorularda, okuma başarısızlığı olanların kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Palincsar (1982) da özetleme becerisinin metinde açıkça geçmeyen bilgilerle ilgili sorular üzerinde önemli bir etkisi olduğunu bulmuştur. VanDyke (1997), çalışmasında 6-9. sınıfa devam eden okuma başarısızlığı olan ve normal gelişim gösteren 38 öğrenciye akran öğretimi ile tek paragraflık metinleri özetleme stratejisini öğretmiştir. Özetleme yaparken metnin neyle ilgili olduğunu ifade eden genel bir konu cümlesi ve anlatılmak istenen yansıtan ana düşüncenin yazılması öğretilen deney grubundaki bütün öğrencilerin, anlama puanlarının ön teste göre arttığı ve kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu çalışmalar, okuma becerisinde akranlarından daha düşük performans sergileyen öğrencilerin anlama becerilerini artırmak için özetleme becerilerinin öğretiminin etkili olduğunu göstermektedir.

Yukarıda yer verilen bulgular dikkate alındığında, özetleme becerisinin okuduğunu anlamada önemli bir strateji olduğu ve okumada başarısız olan öğrencilerin bu stratejiyi kullanmada yetersiz oldukları anlaşılmaktadır. Türkiye'deki okuma başarısızlığı olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini inceleyen çalışmalar olmakla birlikte (Baydık, 2011; Baydık ve Seçkin, 2012; Beşgül, 2015; Çaycı ve Demir, 2006; Dağ, 2010; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015; Sarıpınar ve Erden, 2010; Şenel, 1998; Yüksel, 2010), özetleme becerilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, okuma başarısızlığı yaşamadığı varsayılan ilkökul, ortaokul, lise hatta üniversite öğrencilerinin özetleme becerilerini inceleyen çalışmaların sonuçları öğrencilerin bu beceride sorunları olduğunu göstermiştir. Bu çalışmalarda, dört ve beşinci sınıflardaki öğrencilerin özetleme stratejilerini etkili bir şekilde kullanmadıkları, metni yüzeysel olarak özetledikleri, özetlerinde metindeki konudan uzaklaştıkları, öğrencilerin çoğunun okudukları metni kendi cümleleriyle özetlemeyip metinden tümüyle ya da bazı cümleleri atlayarak doğrudan alıntı eğiliminde oldukları (Çıkrıkçı, 2004; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2011), metindeki düşünceleri ilişkilendirilerek kendi sözcükleriyle ifade edemedikleri (Çıkrıkçı, 2004), ana düşüncüyü yansıtmakta güçlük çektikleri, bazı öğrencilerin ana düşüncenin geçtiği paragrafı kopyalayarak ya da bazı sözcükleri değiştirerek metinden yazdıkları belirlenmiştir (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2011). Bu bağlamda, öğrencilerin hem okuduğunu anlama hem de özetleme performanslarının belirlenmesi ve bu iki becerideki başarılarının değerlendirilmesi, okuduğunu anlama müdahale programlarının düzenlenmesi ve uygulanması açısından değer taşımaktadır.

Özetleme becerilerini kazanma açısından akranlarına göre çok daha dezavantajlı durumdaki okuma başarısızlığı olan öğrencilerin bu becerideki başarılarının, okuduğunu anlama başarılarının da ele alınarak akranları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesinin bu öğrenciler için okuma ve yazma öğretim programlarının oluşturulması ve yürütülmesi için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma böyle bir gereksinimden yola çıkılarak planlanmış ve yürütülmüştür. Çalışmanın problemi, okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile özetleme başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu doğrultuda çalışmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları soru türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okumada başarılı olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları soru türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okumada başarılı olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları soru türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin özetleme puanları farklılaşmakta mıdır?

5. Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin biçimbirimbilgisi/sözdizimi bilgilerini belirlemek amacıyla yazılı özetlerinden hesaplanan Ortalama Sözce Uzunlukları (OSU) farklılaşmakta mıdır?
6. Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin sözcük dağarcıklarını değerlendirmek amacıyla yazılı özetlerinden hesaplanan Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) farklılaşmakta mıdır?
7. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile özetlemenin içerik boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile yazılı özetlerinden hesaplanan OSU ve FSÖZS arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Öğrencilerin özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puanları anlama toplam puanını yordamakta mıdır?
10. Öğrencilerin yazılı özetlerinden hesaplanan OSU ve FSÖZS, anlama toplam puanını yordamakta mıdır?
11. Özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puan, yazılı özetlerden hesaplanan OSU ve FSÖZS birlikte özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puanı yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, ilkokul 4. sınıftaki okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile özetleme başarıları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmada belli değişkenler açısından iki grubun karşılaştırılması amaçlandığından betimsel nedensel karşılaştırmalı model kullanılmıştır. Bu model, iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve düzeyini belirlemek için kullanılan araştırma modelidir (Karasar, 2011). Çalışmanın bağımsız değişkeni öğrencilerin okumada başarılı olup olmamaları, bağımlı değişkenleri ise farklı şekillerde elde edilen okuduğunu anlama, özetleme ve dil ölçümleridir.

Çalışma Grubu

Araştırma grubunu oluşturmak amacıyla, Ankara İli Çankaya ve Mamak ilçelerinde yer alan dört ilkokul, araştırmacı için ulaşım ve okul idareleriyle iletişim kolaylığı dikkate alınarak belirlenmiştir. Okuma başarısızlığı olan ve olmayan öğrencileri belirlemek amacıyla 18 şubedeki 234'ü kız, 217'si erkek olmak üzere toplam 451 öğrencinin okuduğunu anlama puanları elde edilmiştir. Dört yüz elli bir öğrencinin çalışmanın yöntem kısmında tanıtılan "Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı"ndan aldıkları toplam puanları en düşükten en yükseğe doğru sıralanmıştır. Bu işlemle oluşturulan listenin üst %27'lik dilimi içinde kalan öğrenciler okumada başarılı olanlar, alt %27'lik dilimindekiler ise okumada başarısız olanlar olarak gruplandırılmışlardır. Okumada başarısız olan gruptaki öğrencilerden öğretmen görüşüne göre, zekâ puanı normal sınırlar içinde olmayan, işitme ya da görme yetersizliği bulunmayan, anadili Türkçe olmayan, akıcı okuma becerilerine sahip olmayan, okula devam sorunu olan öğrenciler araştırma dışında bırakılmışlardır. Sonuçta, çalışmaya katılan öğrencilerin sayısı 122 okumada başarılı olan ve 122 okumada başarısız olan olmak üzere, toplam 244 olarak belirlenmiştir. Okumada başarısız olan öğrencilerin 46'sı kız, 76'sı erkektir. Okumada başarılı olan grupta ise 71 kız, 51 erkek bulunmaktadır. Çalışmaya katılan okuma başarısızlığı olan hiçbir öğrencinin bilinen bir öğrenme güçlüğü tanısı bulunmamaktadır.

Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının farklılaşmadığını belirlemek için normal dağılım koşulu sağlanmadığından Mann Whitney U Testi kullanılmış ve iki grubun puanlarının farklılaştığı ($U = .00, p = .000$), bunun yanı sıra okumada başarısız olanların okuduğunu anlama puanlarının diğer gruba göre daha düşük olduğu görülmüştür. Okumada başarılı olanların okuduğunu anlama puanlarının sıra ortalamaları 183.50 iken, okumada başarısız olanların puanlarının sıra

ortalamaları 61.50'dir. Bu bulgunun, okumada başarılı olan ve olmayan öğrenci gruplarının belirlenmesinin geçerliliğinin kanıtı olduğu düşünülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerine ilişkin veriler “Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı” ile “Özetleme Becerileri Ölçü Aracı” olmak üzere iki farklı ölçü aracı kullanılarak toplanmıştır. Bunların dışında okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin özetlerindeki biçimbirimbilgisi/sözdizimi için genel bir ölçüm olan Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU) ile sözcük dağarcığının genel bir ölçümü olan Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) hesaplanmıştır. Aşağıda verilerin toplanmasında kullanılan araçlar ve hazırlanmalarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1. Okuduğunu anlama ölçü aracı. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi için okuduğunu anlama ölçü aracı kullanılmıştır. Bu araç, bilgilendirici bir metin, metne ilişkin okuduğunu anlama soruları ve bu soruların yanıtlarını puanlamak amacıyla bir puanlama anahtarından oluşmuştur.

Bilgilendirici metin. Metin, Türkçe öğretimi alanında çalışan bir uzman tarafından ilkökul öğrencilerine yönelik bilim dergileri taranarak seçilmiş, dil ve anlatım özellikleri, dilbilgisi kuralları, sözcük sayısı, cümle uzunluğu bakımından uyarlamalar yapılarak dördüncü sınıf düzeyine uygun hale getirilmiştir. “Doğanın izinde” isimli metin, bilgilendirici türde ve tanımlayıcı yapıdadır. Metin bir ana düşünce, metnin ana düşüncesini destekleyen ayrıntılar ve sonuç paragrafını içermektedir. Metnin sınıf düzeyine uygunluğu Türkçe öğretimi alanında çalışan iki uzman tarafından onaylanmıştır. Metin 4 paragraf, 324 sözcük, 29 cümleden oluşmaktadır ve metnin ortalama cümle uzunluğu 11 sözcüktür. Metin, Comic Sans MS yazı karakteri ve 14 punto büyüklüğü ile 1.5 satır aralığında olacak şekilde yazılmıştır. Metnin yazılı olduğu sayfada ipucu olmaması amacıyla metne ilişkin resimlere yer verilmemiştir. Metnin anlaşılabilirlik düzeyi Sönmez'in (2003) anlaşılabilirlik oranı formülü (Anlam Oranı / Sözcük Oranı X Güçlük Oranı) kullanılarak hesaplanmış ve metnin dördüncü sınıf öğrencileri için “tam iletişim sağlanır” düzeyde anlaşılabilir olduğu belirlenmiştir (0.000081).

Metne ilişkin okuduğunu anlama soruları. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla, metnin uyarlamasını gerçekleştiren Türkçe uzmanı tarafından metne ilişkin dokuz açık uçlu soru hazırlanmıştır. Soruların soru türlerine göre gruplandırılmasında ve oluşturulmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin “Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'nde (PIRLS)” okuma başarısını değerlendirmede dikkate alınan kavrama süreçleri göz önüne alınmıştır (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2003). PIRLS 2001 Ulusal Raporunda kavrama süreçleri sırasıyla şu şekilde verilmiştir:

1. “*Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma*”: Bu süreç yorum gerektirmez. İstenen bilgi metinde açıkça ifade edilmiştir. Öğrencinin yalnızca istenen bilgiyi diğer bilgilerden ayırt edebilmesi gerekir. Öğrenci istenen bilgiyi metinde arar, sözcük ya da sözcük gruplarının anlamlarını bulur, öykünün yeri ve zamanını belirler, açıkça verilmiş ise ana düşünceyi de bulur.

2. “*Doğrudan çıkarımlar yapma*”: Bu kavrama sürecinde öğrenci metinde açıkça ifade edilmemiş bilgi ve düşüncelerden çıkarım yapar. Neden sonuç ilişkisi kurar, ana düşünceyi ortaya koyar, bir zamirle ifade edilmiş ismi bulur, metinde yapılan genellemeleri belirler, iki karakter arasındaki ilişkiyi belirler.

3. “*Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama*”: Öğrenci bu süreçte de çıkarım yapar ama metindeki bilgi ve düşünceler yorumlanırken yalnızca metindeki bilgi ve düşüncelerin birleştirilmesinden değil, kendi deneyim ve ön bilgisinden de yararlanır. Bu süreçte öğrenci, metinden genel bir ileti ya da tema çıkarır, öyküdeki karakterlerin eylemlerine alternatif bulur, metinde yer alan bilgiyi karşılaştırır, öyküde egemen olan düşünceyi tanımlar, metinde yer alan bilgilerin günlük yaşamda uygulanabilirliğini yorumlar.

“*Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme*”: Öğrenci metinde yazılanları eleştirel olarak ele almaktadır. Kendi ön bilgisine dayalı olarak, metindeki bilgi ve düşünceleri onaylar ya da reddeder,

farklı kaynaklardaki bilgilerle karşılaştırır. Hem metin yapısı, dili ve öğelerini hem de metindeki bilgilerin doğruluğunu, yazarın bakış açısını sorgular. Bu süreçte öğrenci, metinde anlatılan olayların gerçekte olma olasılığını değerlendirir, öyküdeki sonu tahmin eder, metindeki bilginin açıklığını ve doğruluğunu yargılar, ana düşünce etrafında yazarın bakış açısını belirler, seçilen sıfatların anlamı nasıl etkilediğini tanımlar.

Çalışmada kullanılan okuduğunu anlama soruları bu süreçlerden ilk üçüne göre hazırlanmıştır. Kullanılan soruların dördü PIRLS kapsamındaki birinci süreci ifade eden “açıkça anlatılmış bilgi ve düşüncelerden çıkarımlar yapma” için uygun olarak oluşturulmuş sorulardır. Metinde ayrıca ikinci süreci tanımlayan “açıkça anlatılmamış düşüncelerden çıkarım yapma” için üç soru yer almıştır. Bu soruların dışında, bir soru da yine PIRLS’e dönük olarak verilen kavrama süreçlerinden üçüncüsünü içeren “kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak çıkarım yapma” içindir. Araştırmada dördüncü sürece yönelik soru, metnin uygun olmaması nedeniyle hazırlanmamıştır. Ancak, sözü edilen üç süreç dışında öğrencilerden bir soruyla da metnin ana düşüncesi istenmiştir. Bu soru öğrencilere “Bu metinde anlatılmak istenen nedir?” (“Metnin ana düşüncesi nedir?”), “Sizce yazar bu metin yoluyla bize ne söylemek istiyor?” şeklinde yöneltilmiştir. Soruların uygunluğuna ilişkin bilgi almak amacıyla metin için görüşleri alınan uzmanlara danışılmıştır. Özel eğitim alanından iki ve ölçme-değerlendirme alanından bir uzman da soruların sınıf düzeyine ve ölçülmesi amaçlanan becerileri ölçmedeki uygunluğuna ilişkin onay vermiştir.

Okuduğunu anlama soruları yanıtlarını puanlama anahtarı. Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtları puanlamak amacıyla birinci araştırmacı tarafından bir puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Puanlama anahtarının okuduğunu anlama sorularının yanıtlarını değerlendirmedeki uygunluğu konusunda okuma güçlüğü alanında çalışan bir, Türkçe öğretimi alanında çalışan iki ve ölçme değerlendirme alanından bir olmak üzere toplam dört uzmana danışılmıştır. Puanlama anahtarı her bir soru için en yüksek 4, en düşük 0 puan alınacak şekilde hazırlanmıştır. Ölçü aracıda toplam dokuz okuduğunu anlama sorusu olduğu için öğrencilerin toplam okuduğunu anlama puanlarının 0 ile 36 arasında değişmesi planlanmıştır. Bunun dışında, metinde “açıkça anlatılmış bilgi ve düşüncelerden çıkarımlar yapma” için oluşturulan dört soru için ortalama puan elde edilmiş, analizlerde bilgi soruları için bu puan kullanılmıştır. Aynı yol, metinde “açıkça anlatılmamış bilgi ve düşüncelerden çıkarım yapma” soruları için de izlenmiş, üç soru için ortalama puan alınarak analizlerde kullanılmıştır. “Kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak çıkarım yapma” ve ana düşünceyi bulmaya yönelik birer soru bulunduğu için bu iki soru türü için böyle bir işlem gerçekleştirilmemiştir.

2. Özetleme becerileri ölçü aracı. Araştırmada öğrencilerin özetleme becerilerini değerlendirmek amacıyla, okuduğunu anlama başarısını ölçmek amacıyla kullanılan metnin dışında farklı bir “Bilgilendirici Metin” ile bu metnin özetlenmesini değerlendirmek amacıyla “Özetleme Becerileri Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır.

Bilgilendirici metin. Metin birinci araştırmacı tarafından ilkökul öğrencilerine yönelik bilim dergileri taranarak seçilmiş, dil ve anlatım özellikleri, dilbilgisi kuralları, sözcük sayısı, cümle uzunluğu bakımından uyarlamalar yapılarak dördüncü sınıf düzeyine uygun hale getirilmiştir. “Toprak” isimli metin, bilgilendirici türde ve tanımlayıcı yapıdadır. Metin bir ana düşünce, ana düşünceyi destekleyen ayrıntılar ve sonuç paragrafını içermektedir. Metnin sınıf düzeyine uygunluğu Türkçe öğretimi alanında çalışan iki uzman tarafından onaylanmıştır. Metinde 5 paragraf, 300 sözcük, 24 cümle bulunmaktadır ve metnin ortalama cümle uzunluğu 12 sözcüktür. Metin Comic Sans MS yazı karakteri ve 14 punto büyüklüğü ile 1.5 satır aralığında olacak şekilde yazılmıştır. Metnin yazılı olduğu sayfada ipucu olmaması amacıyla metne ilişkin resimlere yer verilmemiştir. Metnin anlaşılabilirlik düzeyini belirlemek için Sönmez’in (2003) anlaşılabilirlik oranı formülü (Anlam Oranı / Sözcük Oranı X Güçlük Oranı) kullanılmış, metnin dördüncü sınıf öğrencileri için “tam iletişim sağlanır” düzeyde anlaşılabilir olduğu görülmüştür (0,000040).

Özetleme becerileri puanlama anahtarı. Öğrencilerin özetleme becerilerini değerlendirmek için, araştırmacı tarafından alanyazındaki 2-5.sınıf düzeyindeki öğrencilerin özetleme becerilerini değerlendirmede kullanılan analitik puanlama anahtarları incelenmiş (Bos ve Vaughn, 2002; Braxton, 2009; Ferguson, 2011;

Jitendra ve Gajria, 2011; Kelley ve Clausen-Grace, 2007; Littlefield, 2011; Solomon, 2012; Nelson ve diğ., 1992; Westby ve diğ., 2010) ve bu puanlama anahtarlarının ortak özelliklerini içeren çok boyutlu bir puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Puanlama anahtarının 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin özetleme becerilerini değerlendirmedeki uygunluğuna ilişkin özel eğitim alanından iki, Türkçe eğitimi alanından üç, ölçme-değerlendirme alanından bir uzmandan görüş alınmış ve puanlama anahtarının uygunluğuna karar verilmiştir. Öğrencilerin metin özetleme becerilerinin içerik (ana düşünceyi verme, ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları verme, metni kendi cümleleriyle anlatma, metni düzenleme, paragraf oluşturma, sonuç cümlesi oluşturma, uygun cümle yapısı kullanma, dilbilgisi kurallarına uyma) ve mekanik (doğru yazma, noktalama işaretlerine uyma, büyük harfi uygun yerde kullanma) alanlarında yer alan 11 boyutta ayrı ayrı incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin her bir boyuttan alabilecekleri puanlar 1-4 puan arasında; formdan alınabilecek toplam puan ise 11-44 arasında değişmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Okuduğunu anlama başarılarına ilişkin verilerin toplanması. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin veriler okullarında, kendi sınıflarında toplanmıştır. Bu amaçla sınıftaki bütün öğrencilere bilgilendirici metin (Doğanın İzinde) verilmiş ve sessiz olarak en az iki kez anlayıncaya kadar okumaları istenmiştir. Öğrencilere okumaları bittiğinde metne ilişkin soruları yanıtlayacakları söylenmiştir. Öğrenciler okumayı bitirdikten sonra metinler toplanmış ve metne ilişkin dokuz açık uçlu soru verilmiştir. Soruların yazılı olarak yanıtlanması istenmiştir.

Özetleme başarılarına ilişkin verilerin toplanması. Özetleme başarılarını değerlendirmek amacıyla, öğrencilere bilgilendirici metin (Toprak) verilmiş, sessiz olarak en az iki kez okumaları istenmiş ve okumaları bittikten sonra metni yazılı olarak özetlemelerinin isteneceği söylenmiştir. Öğrenciler okumayı bitirdikten sonra metinler toplanmış ve “Okuduğunuz metni özetleyin.” yönergesi verilmiştir. Metnin yazılı olarak özetlenebilmesi için öğrencilere boş kâğıt dağıtılmış ve metni özetlemeleri istenmiştir. Özetleme sürecinde öğrencilere herhangi bir konuda yardım edilmemiştir. Bir ders saati sonunda yazılı ürünler toplanmıştır.

Ortalama Sözcük Uzunluğu ve Farklı Sözcük Sayısına ilişkin verilerin toplanması. Öğrencilerin biçimbirimbilgisi/sözdizimi bilgilerini değerlendirmek amacıyla yazılı özetlerindeki Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU), öğrencilerin yazılı özetlerindeki biçimbirimlerin sayısının toplam sözcük sayısına bölünmesi ile hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sözcük dağarcığını değerlendirmek için yazılı özetlerindeki Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) hesaplanmıştır. Sözcük dağarcığı çeşitliliği indeksi olarak ifade edilen (Acarlar, 2005) FSÖZS, öğrencilerin yazılı özetlerindeki farklı sözcük köklerinin sayısının hesaplanmasıyla bulunmuştur.

Puanlayıcılararası Güvenirlilik

Okuduğunu anlama ve özetleme başarılarına ilişkin değerlendirmeler için puanlayıcılararası güvenirlilik hesaplaması yapılmıştır. Görüş birliği puanı, görüş birliği ve görüş ayrılığı toplamına bölünüp 100 ile çarpılarak güvenirlilik sayısı hesaplanmıştır. Tüm ölçümler için güvenirlilik ölçütü .80 ve üzeri olarak kabul edilmiştir. Güvenirlilik hesaplaması için birinci araştırmacı ve Türkçe alanında çalışan bir uzman tüm öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdiği yanıtları ve özetlerini okuyup puanlamışlardır. Puanlayıcılararası güvenirlilik katsayıları okuduğunu anlama başarısı için yapılan değerlendirmede birinci soru için .96, ikinci soru için .98, üçüncü soru için .95, dördüncü soru için .95, beşinci soru için .95, altıncı soru için .97, yedinci soru için .96, sekizinci soru için .96 ve dokuzuncu soru için .97 bulunmuştur.

Aynı hesaplamalar, özetleme dikkate alındığında, ana düşünceyi verme için .97, ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları yazma için .92, metni kendi cümleleriyle anlatma için .91, metni düzenleme için .94, paragraf oluşturma için .97, sonuç cümlesi yazma için .93, uygun cümle yapısı kullanma için .95, dilbilgisi kurallarına uyma için .96, heceleme için .96, noktalama işaretlerine uyma için .98, büyük harfi uygun yerde kullanma için .99 olarak bulunmuştur. OSU ve FSÖZS'ye ilişkin puanlayıcılararası güvenirliliğin hesaplanmasında, araştırmacı ve Özel Eğitim ve dil alanında çalışan bir uzman, öğrencilerin %30'unun özetlerini

okuyup analiz etmiştir. OSU sonuçları için güvenilirlik katsayısı .86 iken, FSÖZS için .90 olarak bulunmuştur. Araştırma verilerinin analizi SPSS 22.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Okumada Başarılı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Soru Türlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olarak okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının soru türlerine göre ve toplamda farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Tablo 1'e bakıldığında, tüm soru türlerine göre alınan puan ve toplam puan açısından iki grup arasında farklılık olduğu, okumada başarısız olanların puanlarına ilişkin sıra ortalamalarının, başarılı olanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 1.

Okumada Başarılı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Soru Türlerine Göre Betimsel İstatistikleri ve İki Grubun Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Soru Türü	Grup	N	\bar{x}	Ortanca	SS	Min.	Maks.	Çarp.	Bas.	K-S	Sıra Ort.	U
Açıkça anlatılmış ve düşüncelerden çıkarım yapma	1	122	3.76	4	1.10	.00	6.5	-.87	1.85	.19*	63.23	211.50*
	2	122	7.95	8.25	1.72	4.25	12.25	.14	-.22	.10**	181.77	
Açıkça anlatılmamış ve düşüncelerden çıkarım yapma	1	122	1.82	2	.83	.00	4	-.61	.10	.22*	63.59	255.50*
	2	122	4.57	4.33	1.46	2.33	9.33	.91	.56	.12*	181.41	
Kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak çıkarım yapma	1	122	1.13	1	.51	0	3	.57	1.65	.41*	81.69	2.463.00*
	2	122	2.16	2	.83	0	4	.13	-.27	.25*	163.31	
Ana düşünceyi bulma	1	122	1.23	1	.76	0	2	.43	-1.15	.28*	85.50	2.928.00*
	2	122	2.18	2	.59	1	4	.43	.82	.37*	159.50	
Toplam	1	122	9.12	10	2.30	0	12	-1.56	3.12	.21*	61.50	.000*
	2	122	19.80	19	2.87	17	31	1.43	2.18	.21*	183.50	

Grup 1 = Okumada başarısız olanlar, Grup 2 = Okumada başarılı olanlar

* $p < .001$; ** $p < .01$; *** $p < .05$

Okumada Başarısız Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Soru Türlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan okumada başarısız olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının soru türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusu Friedman Sıralamalı İki-Yönlü Varyans Analizi Testi kullanılarak yanıtlanmıştır. Testin sonucu okumada başarısız olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının soru türlerine göre değiştiğini göstermektedir [$\chi^2(3) = 238.52, p = .000$]. Sıra ortalamalarına bakıldığında, okumada başarısız öğrencilerin sırasıyla “Açıkça anlatılmış bilgi ve düşüncelerde çıkarım yapma” (3.86), “Açıkça anlatılmamış bilgi ve düşüncelerden çıkarım yapma” (2.61), “Ana düşünceyi bulma” (1.85) ve “Kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak çıkarım yapma” (1.68) soru türlerini yanıtlamada başarılı oldukları görülmüştür.

Okumada Başarılı Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Soru Türlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan okumada başarılı olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının soru türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusu Friedman Sıralamalı İki-Yönlü Varyans Analizi Testi kullanılarak yanıtlanmıştır. Testin sonucu okumada başarılı olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının soru türlerine göre değiştiğini göstermektedir [$\chi^2(3) = 314.55, p = .000$]. Sıra ortalamalarına bakıldığında, okumada başarılı olan öğrencilerin yanıtlama başarılarının sırasıyla “Açıkça anlatılmış bilgi ve düşüncelerde çıkarım yapma” (3.93), “Açıkça anlatılmamış bilgi ve düşüncelerden çıkarım yapma” (3.00), “Kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak çıkarım yapma” (1.56) ve “Ana düşünceyi bulma” (1.52) soru türlerinde sıralandığı görülmektedir.

Okumada Başarılı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Özetleme Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu olan okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin özetleme puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı sorusu Mann Whitney U Testi kullanılarak yanıtlanmıştır. Okumada başarısız olan gruptan iki öğrenci özetleme işlemine katılmak istememiştir. Özetleme becerileri toplam puan, içerik toplam puanı ve mekanik toplam puanı açısından incelenmiştir. Özetelemenin ana düşünceyi verme, ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları verme, metni kendi cümleleriyle anlatma, metni düzenleme, paragraf oluşturma, sonuç cümlesi oluşturma, cümle yapısı ve dilbilgisi kurallarına uyma alt becerileri ise içerik boyutu altında incelenmiştir. Yazım doğruluğu, noktalama ve büyük harf de özetelemenin mekanik boyutu olarak ele alınmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, Tablo 2’de görüldüğü gibi okumada başarısız olan öğrencilerin özetelemenin bütün alt becerilerine ait puanları ve toplam puanları okumada başarılı olanlara göre daha düşüktür.

Tablo 2.

Okumada Başarılı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Özetleme Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Beceri	Grup	n	\bar{x}	Ortanca	SS	Min.	Maks.	Çarp.	Bas.	K-S	Sıra Ort.	U
Ana düşünceyi verme	1	120	1.57	1	.76	0	3	.81	-.63	.35*	97.81	4477.00*
	2	122	2.20	2	.88	1	4	.05	-.96	.22*	144.80	
Ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları verme	1	120	1.20	1	.44	0	3	1.50	2.07	.48*	97.57	4448.00*
	2	122	1.69	2	.69	1	4	.81	.64	.27*	145.04	
Metni kendi cümleleriyle anlatım	1	120	1.30	1	.50	0	3	.88	-.10	.43*	96.87	4364.00*
	2	122	1.80	2	.68	1	4	.59	.59	.29*	145.73	
Metni düzenleme	1	120	1.26	1	.57	0	3	1.79	.44	.46*	98.95	4614.00*
	2	122	1.83	2	.87	1	4	.65	-.62	.27*	143.68	
Paragraf oluşturma	1	120	1.12	1	.41	0	3	2.98	10.44	.51*	104.44	5273.00*
	2	122	1.54	1	.81	1	4	1.41	1.13	.38*	138.28	
Sonuç cümlesi oluşturma	1	120	1.26	1	.55	0	3	1.59	2.17	.45*	96.73	4347.00*
	2	122	1.93	2	.90	1	4	.49	-.86	.25*	145.87	
Uygun cümle yapısını kullanma	1	120	2.12	2	.84	0	4	.20	-.33	.25*	95.11	4153,50*
	2	122	2.79	3	.70	1	4	.01	-.39	.28*	147.45	
Dilbilgisi kurallarına uyma	1	120	2.38	2	1.01	0	4	-.07	-.97	.22*	111.26	6091.00****
	2	122	2.69	3	.77	1	4	-.05	-.41	.25*	131.57	
İçerik toplam	1	120	12.20	12	3.11	0	20	-.04	.1	.13***	85.32	2978.00*
	2	122	16.46	16	4.04	10	28	.60	-.18	.12*	157.09	
Yazım doğruluğu	1	120	2.76	3	1	0	4	-.21	-.78	.21*	101.23	4887.00*
	2	122	3.34	4	.78	1	4	-.88	-.08	.31*	141.44	
Noktalama	1	120	2.33	2	1.03	0	4	.25	-.88	.24*	103.08	5109.50*
	2	122	2.87	3	.91	1	4	-.34	-.74	.22*	139.62	

Tablo 2. (Devam)

Beceri	Grup	n	\bar{x}	Ortanca	SS	Min.	Maks.	Çarp.	Bas.	K-S	Sıra Ort.	U
Büyük harf	1	120	2.48	2	1.03	0	4	-.00	-.93	.21*	97.52	4442.50*
	2	122	3.22	3,5	.89	1	4	-.67	-.85	.31*	145.09	
Mekanik toplam	1	120	7.57	8	2.54	0	4	-.05	-.49	.09***	96.02	4262.00*
	2	122	9.43	10	2.13	3	12	.71	-.39	.20*	146.57	
Özetleme Toplam	1	120	19.78	20	5.08	0	30	-.30	.68	.08*	85.70	3024.50*
	2	122	25.89	26	5.30	13	40	.14	-.26	.06	156.71	

Grup 1 = Okumada başarısız olanlar, Grup 2 = Okumada başarılı olanlar

* $p < .001$; ** $p < .01$; *** $p < .05$

Okumada Başarılı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yazılı Özetlerindeki OSU ve FSÖZS'nin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci ve altıncı soruları olan okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin biçimbirimbilgisi/sözdizimi (OSU) ve sözcük dağılımı (FSÖZS) açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sorular Mann Whitney U Testi kullanılarak yanıtlanmıştır.

Tablo 3'e bakıldığında okumada başarısız olan öğrencilerin özetlerindeki OSU ve FSÖZS'nin okumada başarılı olan akranlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

Okumada Başarılı Olan ve Olmayan Öğrencilerin OSU ve FSÖZS'lerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	\bar{x}	Ortanca	SS	Min.	Maks.	Çarp.	Bas.	K-S	Sıra Ort.	U
OSU	1	122	9.82	9.36	3.01	.00	19.33	.31	2.06	.11**	83.79	2719.00*
	2	122	12.89	12.51	2.45	7.53	25	1.20	4.15	.10**	161.21	
FSÖZS	1	122	29.24	27	14.92	.00	85	.79	1.48	.09***	82.62	2577.00*
	2	122	50.32	49	18.04	14	96	.50	-.23	.08	162.38	

Grup 1 = Okumada başarısız olanlar, Grup 2 = Okumada başarılı olanlar

* $p < .000$; ** $p < .01$; *** $p < .05$

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Özetleme Başarıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmanın yedinci sorusu olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile özetlemenin içerik boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Tablo 4'te de görüldüğü gibi, öğrencilerin tüm soru türlerinden alınan puanları ve anlama toplam puanı ile özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puan, OSU ve FSÖZS arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanları ve Özetlemenin İçerik Boyutu, OSU ve FSÖZS Arasındaki İlişki

	Anlama toplam	Açıkça anlatılmış bilgi ve düşüncelerden çıkarımlar yapma	Açıkça anlatılmamış bilgi ve düşüncelerden çıkarımlar yapma	Kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak çıkarım yapma	Ana düşünceyi bulma
İçerik Puanı	.526*	.448*	.474*	.374*	.388*
OSU	.476*	.403*	.436*	.308*	.342*
FSÖZS	.567*	.491*	.499*	.391*	.404*

* p<.01

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları ile Biçimbirimbilgisi/Sözdizimi ve Sözcük Dağarcığı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmanın sekizinci sorusu olan öğrencilerin anlama sorularından aldıkları puanlar ile özetlerindeki OSU ve FSÖZS arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Sonuç olarak Tablo 4'te görüldüğü gibi tüm soru türlerinden alınan puanlar ile OSU ve FSÖZS arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Özetleme Becerilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Yordayıcılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu sorusuna yönelik, özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puanın anlama toplam puanını yordama gücünü belirlemek ve değişkenler arasındaki ilişkinin etkisini incelemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, özetleme becerilerinin içerik alanına ilişkin toplam puanının, anlama toplam puanının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur, $R = 0.526$, $R^2 = .28$, $F(1,241) = 92.402$, $p < .01$. Anlamaya ilişkin toplam varyansın % 28'inin özetlemenin içerik boyutu ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 5.

Özetlemenin İçerik Alanına İlişkin Toplam Puanın Anlama Toplam Puanını Yordayıcılığına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları (n = 241)

Değişken	B	Standart Hata B	β	R^2
Sabit	3.988	1.139		.28*
İçerik toplam	0.734	0.076	0.526	
R = 0.526	R ² = 0.28			
F(1,241) = 92.402*				

*p<.01

Biçimbirimbilgisi/Sözdiziminin (OSU) ve Sözcük Dağarcığının (FSÖZS) Okuduğunu Anlama Becerilerini Yordayıcılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu sorusu olan öğrencilerin yazılı özetlerinden hesaplanan OSU ve FSÖZS'nin anlama toplam puanını yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, OSU'nun anlama toplam puanının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur, $R = 0.476$, $R^2 = .23$, $F(1,242) = 71.071$, $p < .01$. Anlamaya ilişkin toplam varyansın % 23'ünün OSU ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 6.

OSU'nun Okuduğunu Anlama Toplam Puanını Yordayıcılığına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları (n = 242)

Değişken	B	Standart Hata B	β	R ²
Sabit	4.126	1.261		.23*
OSU	0.902	0.107	0.476	
R = 0.476	R ² = 0.23			
F(1,242) = 71.071*				

*p<.01

Tablo 7'de de görüldüğü gibi sözcük dağarcığının (FSÖZS), anlama becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir, $R = 0.567$, $R^2 = .32$, $F(1,242) = 114.916$, $p<.01$. Anlamaya ilişkin toplam varyansın % 32'sinin FSÖZS ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 7.

FSÖZS'nin Anlama Toplam Puanını Yordayıcılığına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları (n = 242)

Değişken	B	Standart Hata B	β	R ²
Sabit	7.616	0.712		.32*
FSÖZS	0.172	0.016	0.567	
R = 0.567	R ² = 0.32			
F(1,242) = 114.916*				

*p<.01

Özetleme, Biçimbirimbilgisi/Sözdizimi (OSU) ve Sözcük Dağarcığının (FSÖZS) Birlikte Okuduğunu Anlama Becerilerini Yordayıcılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın son sorusu olan özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puanın, yazılı özetlerden hesaplanan OSU ve FSÖZS ile birlikte özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puanı yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 8'de analiz sonuçları verilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puan ile anlama toplam puanı arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r = .53$), ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .23$ olarak hesaplandığı görülmektedir. OSU ile anlama toplam puanı arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r = .48$), ancak diğer değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun $r = .25$ olarak hesaplandığı görülmektedir. FSÖZS ile anlama toplam puanı arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r = .57$), ancak diğer değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun $r = .30$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puan, biçimbirimbilgisi/sözdizimi (OSU) ve sözcük dağarcığı (FSÖZS) değişkenleri birlikte, anlama toplam puanı ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, $R = 0.642$, $R^2 = .41$, $p<.01$. Bu beceriler birlikte, anlamadaki toplam varyansın % 41'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin anlama toplam puanı üzerindeki görece önem sırası; biçimbirimbilgisi/sözdizimi (OSU), içerik toplam puanı ve sözcük dağarcığıdır (FSÖZS). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, tüm değişkenlerin anlama toplam puanı üzerinde önemli (anlamlı) yordayıcılar olduğu görülmüştür.

Tablo 8.

Özetlemenin İçerik Alanına İlişkin Toplam Puan, OSU ve FSÖZS'nin birlikte Anlama Toplam Puanını Yordayıcılığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	T	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.049	1.270	-	0.825	-	-
İçerik toplam	0.324	0.089	0.233	3.622*	0.526	0.228
OSU	0.436	0.108	0.230	4.037*	0.477	0.253
FSÖZS	0.096	0.020	0.318	4.868*	0.567	0.300
R = 0.642	R ² = 0.413					
F(3,239) = 55.945*						

*p = .000

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ilk olarak okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, okuduklarını özetleme becerileri ve yazılı özetlerindeki biçimbirimbilgisi/sözdizimi (OSU) ve sözcük dağarcığı (FSÖZS) karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bunun yanında okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile özetleme, biçimbirimbilgisi/sözdizimi ve sözcük dağarcığı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ayrıca özetleme becerilerinin, biçimbirimbilgisi/sözdizimi ve sözcük dağarcığının okuduğunu anlama becerilerini yordama gücü de incelenmiştir.

Okuduğunu anlamada yalnızca okumada başarısız olan öğrencilerin değil, daha az olmakla birlikte başarılı olan akranlarının da sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Yapılan çalışmada okumada başarısız olan öğrencilerin zorlandıkları soru türlerini, okumada başarılı olan akranlarınınkiler ile benzerlik göstermiştir. Araştırmaya katılan okuma başarısızlığı olan öğrenciler tüm soru türlerini ve ana düşünce sorusunu yanıtlamakta akranlarından daha başarısız olmuşlardır. Ancak benzer soru türleri her iki grubu da zorlamıştır. Görüldüğü gibi, iki gruptaki öğrencileri en çok zorlayan sorular ana düşünceyi bulma ve ön bilgi kullanarak çıkarım yapmayı gerektiren sorulardır.

PIRLS ve PISA gibi sınavların sonuçları (EARGED 2003, 2010) hatırlandığında, aslında bu bulgular şaşırtıcı değildir. Baydık ve Seçkin'in (2012) ve Applegate ve diğerlerinin (2009) çalışmalarında da benzer bir tablo görülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlamının önemli bir göstergesi olan ana düşünceyi bulma ve çıkarım sorularını, özellikle ön bilginin kullanılmasını gerektiren soruları yanıtlama zorlukları, yalnızca okuma başarısızlığı olduğu düşünülen öğrenciler için değil tüm sınıf için farklı öğretimsel düzenlemelerin yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu durum, aslında okuma becerileri açısından tüm öğrenciler için bir eylem planını gerektirmekle birlikte, okuma becerileri açısından dezavantajlı olan okuma başarısızlığı olan grup için müdahale planlamalarını daha da zorunlu hale getirmektedir. Ancak bu konuda planlama yapılmadan önce öğrencilerin okuma başarısızlığına yol açan etkenlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Sözü edilen etkenlerden örneğin, öğrencilerin metnin konusu hakkındaki ön bilgi düzeylerinin okunan metni anlama başarısıyla doğrudan ilişkili olduğu ve okuma yeterliğinin güçlü bir yordayıcısı olduğu belirtilmektedir. Okuduklarıyla ilgili yeterli düzeyde ön bilgisi olan öğrencilerin, bu bilgileri metinden yeni öğrendikleri bilgiyle ilişkilendirebildikleri ve anlamı daha kolay yapılandırabildikleri; öğrencilerin okuduğu bir metindeki konuya ilişkin bilgi ve deneyimleri sınırlı olduğunda anlama başarılarının azaldığı bulunmuştur (Elbro ve Buch-Iversen, 2013; Priebe, Keenan ve Miller, 2012; Tarchi, 2010). Stanovich (1986), okuma başarısızlığının okuma deneyimlerini azalttığını, bu durumun da diğer dil ve bilişsel becerilerin gelişimini engellediğini belirtmektedir. Ona göre, az okuyan çocuklar daha az bilgi ve deneyim sahibi olurlar, öte yandan az bilgi ve deneyim de okuma başarısını olumsuz etkiler.

Öğrencilerin metin yapısı bilgisine sahip olmamaları, okuduğunu anlamada zorlanmalarının başka bir nedeni olabilir (Gersten ve diğ., 2001). Araştırmada tanımlayıcı yapıda bilgilendirici bir metin kullanılmıştır. Bilgilendirici metinleri anlamamanın öğrencileri, öyküleri anlamadan daha fazla zorladığı bilinmektedir. Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin öyküleyici metinlere kıyasla bilgilendirici metinleri okurken okuma hızı ve doğruluklarının azaldığı (Baydık ve Seçkin, 2012; Sáenz ve Fuchs, 2002), ana düşünceyi bulmada ve çıkarım sorularını yanıtlamada zorlandıkları belirtilmektedir (Baydık ve Seçkin, 2012; Jitendra ve Gajria, 2011). Baydık ve Seçkin'in (2012) çalışmalarında hem okuma başarısızlığı olanların hem de olmayanların bilgilendirici metinlerde güçlük yaşadığı, bununla birlikte, bu metinlerin okuma başarısızlığı olanları daha çok zorladığı görülmüştür.

Çalışmada, öğrencilerin özetleme becerileri karşılaştırıldığında, okumada başarısız olan öğrencilerin özetlemenin bütün alt becerilerinde okumada başarılı olan akranlarından daha düşük puan aldıkları bulunmuştur. Alanyazında okumada başarısız olan öğrencilerin özetlemede daha düşük performans sergilediklerini gösteren bulgular, bu araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir (Bossis-Boll, 1986; Westby ve diğ., 2010; Winograd, 1983). Winograd (1983), okuma başarısızlığı olan öğrencilerin bellekte bilgiyi iyi düzenleyemediklerini dolayısıyla okuduklarını hatırlamada ve gerektiğinde kullanmada güçlük yaşadıklarını belirtmektedir. Araştırmacı, aynı zamanda bu öğrencilerin, metni okumada ilerledikçe bilişsel işlem yapma yükü ağırlaştığı için özetlerine hangi bilgiyi dâhil edeceklerine karar vermekte zorlandıklarını ve özetleme kurallarını etkili bir şekilde kullanmadıklarını bulmuştur. Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin metindeki önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırt etme (Bossis-Boll, 1986; Dermitzaki ve diğ., 2008; Kintsch, 1990; Winograd, 1983), ana düşünceyi bulma (Brown ve Day, 1983; Friend, 2001; Gajria ve Salvia, 1992; Gersten ve diğ., 2001; Wong, 1979), ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları belirtme (Kintsch, 1990), genelleme yapma (Bossis-Boll, 1986; Friend, 2001; Jones, 2007; Kintsch, 1990; Winograd, 1983), metindeki düşünceleri kendi sözcükleriyle ifade etme (Friend, 2001; Jones, 2007; Kintsch, 1990; Winograd, 1983), ön bilgileri ile yeni öğrendikleri arasında ilişki kurma (Westby ve diğ., 2010; Winograd, 1983) ve metindeki bilgileri ilişkilendirerek çıkarım yapmadaki (Cain ve Oakhill, 2006; Kintsch, 1990) sorunları özetleme yapabilmelerini zorlaştırmaktadır.

Okumada başarısız olan öğrenciler her biri dört puan üzerinden değerlendirilen bu alt becerilerin hiçbirinde tam puan alamamakla birlikte, özetlemenin içerik boyutuna ilişkin becerilerde mekanik boyutundaki becerilerden daha çok zorlanmışlardır. Öğrencilerin özetlerine genellikle metindeki ilk cümleye benzer bir şekilde başladıkları görülmüştür. Ayrıca yazdıkları özetleri genellikle cümleleri birbiriyle ilişkilendirmeden ve metindeki sırayı izlemeden tek paragraf halinde oluşturdukları belirlenmiştir.

Çalışmadaki öğrencilerin çoğunun özetlerinde ana düşünceye, ana düşünceyi destekleyen ayrıntılara ve sonuç cümlesine yer vermedikleri bulunmuştur. Bu da öğrencilerin okudukları metindeki önemli bilgileri önemsiz bilgilerden ayırt edemediklerinin bir göstergesi olabilir. Öğrencilerin metinde anlatılmak istenen önemli bilgi ya da düşünceyi yazmak yerine genellikle okuduklarından hatırladıkları şeyleri birbiriyle ilişkilendirmeden yazdıkları gözlenmiştir. Örneğin okumada başarısız olan bir öğrenci, özetini "*Yeryüzü'nün bitkilerin'de herkez gibi düşüncesi vardır bazı hayvanlar toprak'tan beslenirler yumurta, peynir, süt vb. Toprağa çiçek dikersek çiçek çıkar*" şeklinde oluşturmuştur. Başka bir öğrenci ise "Toprak" metnini şu şekilde özetlemiştir: "*Toprak yeryüzünde en tabakasıdır. bitki, hava, okjyendir. Evimizde kullandığımız beton, tula, topraktan oluşur*". Özetlerde metnin içeriğine ilişkin bir ana düşünce, ana düşünceyi destekleyen ayrıntılar ya da bir sonuç cümlesi olmamakla birlikte, metni düzenleme, yazım doğruluğu (harfin nokta-çizgisini eksik bırakma, harf atma, yerine harf koyma) ve büyük harf kullanımında da hatalar yer almaktadır. Öğrenciler dilbilgisel açıdan da hatalar yapmıştır.

Okumada başarılı olan öğrencilerin de diğer gruba benzer olarak, özetlemenin içerik boyutuna ilişkin alt alanlarda mekanik boyuttakilerden daha çok zorlandıkları bulunmuştur. Bu öğrencilerin çoğunun mekanik boyutta yazım doğruluğu, büyük harf ve noktalamaya ilişkin tam puan aldıkları, ancak, içerik boyutunda tam puan aldıkları bir becerinin olmadığı görülmüştür. Öğrenciler, ana düşünceyi ve ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları belirleme açısından yeterli başarıyı gösterememişlerdir. Okumada sorun yaşamayan öğrencilerin çoğu,

özetlerinde ana düşünceye yer verse de tam olarak ifade edememiş, ana düşünceyi destekleyen ayrıntıların bazılarını yer vermişlerdir. Bu öğrenciler en çok metni düzenleme, paragraf oluşturma, sonuç cümlesi oluşturma ve metinden anladıklarını kendi cümleleriyle ifade etme alt becerilerinde zorlanmışlardır. Okumada başarısız olan öğrenciler özetleme becerisinde daha yetersiz olmakla birlikte, başarılı olan öğrencilerin de yeterli başarıyı gösterememeleri, öğrencilerin özetleme becerisi için gerekli düşünme ve öğrenme stratejilerini bilmediklerinin ve kullanmadıklarının bir işareti olabilir.

Özetleme becerisinin tam olarak etkili bir şekilde uygulanması için mutlaka sistematik öğretim yapılması gerektiği alanyazında belirtilmektedir (Brown ve Day, 1983; Friend, 2001; NRP, 2000; Swanson ve De La Paz, 1998; Westby ve diğ., 2010). Özetleme stratejilerinin dördüncü sınıftan da önce, daha erken yaşlarda kazandırılması anlamanın desteklenmesi açısından önemlidir. Özetleme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmalar bu görüşü desteklemektedir (Braxton, 2009; Brown ve Day, 1983; Friend, 2001; Gajria ve Salvia, 1992; Littlefield, 2011; Malone ve Mastropieri, 1992; Winograd, 1983).

Bu çalışmada okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin anlama başarıları ile özetlemenin içerik boyutuna yönelik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Alanyazındaki araştırma sonuçları özetlemedeki başarının okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Friend 2001; Haria ve diğ., 2010; Nelson ve diğ., 1992; NRP, 2000; Westby ve diğ., 2010). Çalışmada, özetlemenin içerik alanına ilişkin toplam puan ile anlama toplam puanı arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu bulgu okuduğunu anlama başarısı arttıkça özetleme başarısının arttığını, özetleme başarısı arttığında da okuduğunu anlama başarısının arttığını göstermektedir. Her iki becerideki başarı diğerini etkilemektedir. Örneğin, Winograd'ın (1983) çalışmasındaki başarısız okuyucular özetleme yapmak için önemli bilgiyi belirlemede güçlük çekmiştir. Başarılı okuyucular ise yetişkinlerle benzer şekilde, metindeki bilgileri önem sırasına göre derecelendirebilmişlerdir. Aynı çalışmada başarılı okuyucular, metindeki ipuçlarından ve ön bilgilerinden yola çıkarak yazarın iletmek istediği önemli bilgiyi belirlemiş ve bilgiyi özetlemede kullanmışlardır. Başarısız okuyucular ise metindeki önemli bilgileri ayırt edemedikleri için özetlerine yalnızca ön bilgilerinde bulunanları yazmışlardır. Winograd'ın bu çalışmasının bulguları, okuduğunu anlama ile özetleme becerisi arasındaki karşılıklı ilişkiyi göstermektedir. Bu ilişkiyi gösteren bir başka çalışma da Gajria ve Salvia (1992) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, çalışmalarında bilgilendirici metinleri özetleme kurallarını öğrettikleri öğrencilerin, farklı türdeki anlama sorularını yanıtlamadaki başarılarının arttığını göstermişlerdir.

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak, okuma öğretiminin tek boyutlu ele alınmaması gerektiği, mevcut programlara okuduğunu anlama öğretiminin bir parçası olarak özetleme becerisinin ya da stratejilerin öğretiminin dâhil edilmesi gerektiği öne sürülebilir. Bu noktada, öğretmenlerin okuduğunu anlamayı destekleyen stratejilere ilişkin bilgi, uygulama ve yeterliklerinin de dikkate alınması önemlidir. Ancak alanyazında da derslerinde bu stratejilerin öğretimine yer veren öğretmen sayısının çok az olduğu belirtilmektedir (Baydık, 2011; Durkin, 1978-1979, Englert ve Mariage, 1991; Englert, Raphael, Fear ve Anderson, 1988; Graham ve Harris, 1997; Swanson, 2008; Swanson ve Vaughn, 2010; Walmsley ve Walp, 1990). Garner (1984), ilkökul öğretmenlerinin özetlemeye ilişkin öğretimlerini incelediği çalışmasında, başarılı ve deneyimli öğretmenlerin bile özetleme için sistematik bir öğretim yapmadıklarını, çoğunun stratejiye doğrudan model olmadığını belirlemiştir. Bu aşamada öğretmen eğitimi programlarının da bu açıdan önemli olduğunu vurgulamak gerekmektedir.

Alanyazında sınıf gözlemlerine ilişkin yapılan çalışmalarda ön bilgilerle ilişkilendirme ve tekrar okuma stratejisinin, ana düşünceyi belirleme ve özetleme stratejisinden daha sık kullanıldığı, öğretmenlerin öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini nasıl destekleyeceklerini, bir özetin ne gerektirdiğini bilmedikleri bulunmuştur (Klingner, Urbach, Golos, Brownel ve Menon, 2010). Türkiye'deki öğretmen ya da öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanma yeterliklerine bakıldığında ise, öğretmenlerin de öğrenciler kadar yetersizlikleri olduğu görülmektedir (Bulut ve Akyol, 2014; Karatay ve Okur, 2012; Yazıcı Okuyan ve Gedikoğlu, 2011). Bu nedenle, bu konuda öğretmen eğitiminin yeniden incelenerek yapılandırılması önem taşımaktadır.

Çalışmada, özetleme dışında, okuduğunu anlama becerileri ile ilişkili iki değişkene daha yer verilmiştir. Bunlardan biri biçimbirimbilgisi/sözdizimi değişkeni, diğeri ise sözcük dağarcığıdır. Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencileri bu değişkenler açısından karşılaştırmak için biçimbirimbilgisi/sözdiziminin genel bir ölçümü olan OSU ve sözcük dağarcığının genel bir ölçümü olan FSÖZS hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okumada başarısız olanların özetlerindeki OSU ve FSÖZS'nin okumada başarılı olan akranlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu da okumada başarısız olan öğrencilerin biçimbirimbilgisi/sözdizimi ve sözcük dağarcığı açısından daha yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Alanyazında yer alan bulgular da bu sonuç ile benzerlik göstermektedir. Gibbs ve Cooper (1989), okumada başarısız olan öğrencilerin büyük bir oranının alıcı ve ifade edici dil becerilerinde sorun yaşadıklarını belirlemiştir.

Alanyazındaki boylamsal çalışmalar, okul öncesi dönemde dil bozukluğu olan çocukların ilkokulda ya da ortaokulda genellikle okuma başarısızlığı yaşadıklarını göstermektedir (Catts, Fey, Tomblin ve Zhang, 2002; Catts, Fey, Zhang ve Tomblin, 1999). Catts ve arkadaşları (2002) sözlü dil becerileri ile okuma başarısı arasında yüksek düzeyde, olumlu bir ilişki bulmuşlardır. Cain ve Oakhill (2006), erken yaştaki sözcük dağarcığının sonraki okuma ve okuduğunu anlama gelişimini olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Stanovich (1986), okuma ile sözcük dağarcığı arasında çift yönlü bir etkileşim olduğunu belirtmektedir. Araştırmacıya göre, sözcük dağarcığı, metni anlamayı kolaylaştıran bir etken olmakla birlikte, okuma ve okuduğunu anlama da sözcük dağarcığını artırmaktadır. Bu çalışmada okumada başarısız olan öğrencilerin sözcük dağarcığı çeşitliliğini yansıtan FSÖZS değerlerinin başarılı olan akranlarından düşük olması, okuma başarısızlığı olan öğrencilerin sözcük bilgilerinin yetersiz olduğuna ve sözcük bulma güçlüğü yaşadıklarına işaret edebilir (Leadholm ve Miller, 1992, Akt., Acarlar, 2005). Cain ve Oakhill (2011), öğrencilerin sözcük bilgileri yetersiz olduğu zaman bağlamı kullanarak anlamı yapılandıramadıklarını ve zorlandıklarını belirtmiştir. Araştırmacılar, Stanovich (1986) ile benzer şekilde bir yorum yaparak, okumada başarısız olan öğrencilerin bağımsız okuma düzeyine gelemedikleri için düzenli okuma etkinliklerine dâhil olmadıklarını, bu yüzden sözcük dağarcıklarını geliştiremediklerini ifade etmiştir. Bu çalışmada da okumada başarısız öğrencilerin özetlerindeki FSÖZS'lerinin akranlarından daha az olması alanyazındaki bulguları desteklemektedir. Ancak çalışmada FSÖZS değerlerinin yazılı özetlerden elde edilmiş olması, dile ilişkin bulguların sözel dil çıktılarına dayalı çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılırken daha dikkatli olunmasını gerektirmektedir. Bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin dil becerilerini yazılı ürünler üzerinde inceleyen bir çalışmaya rastlanmaması nedeniyle, sözel dile odaklanan çalışmaların bulgularıyla birlikte yorumlanmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını etkileyen diğer faktörleri görebilmek amacıyla öğrencilerin yazılı özetlerinden hesaplanan OSU ile FSÖZS'nin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile ilişkileri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama toplam puanı, özetleme içerik toplam puanı, yazılı özetlerinden elde edilen OSU ile FSÖZS değişkenlerinin tümünün birbiri ile ilişkisi orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bulunmuştur. Ancak bunlara karşın, özetlemenin içerik puanının, biçimbirimbilgisi/sözdizimi (OSU) ve sözcük dağarcığı (FSÖZS) değişkenleri birlikte ele alınarak okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisine ayrıca bakıldığında okuduğunu anlamayı en fazla yordayan değişkenin biçimbirimbilgisi/sözdizimi (OSU) değişkeni olduğu bulunmuştur. Alanyazındaki bazı çalışmalar bu çalışma bulgularını desteklemektedir. Nagy ve diğerleri (2014) alanyazındaki araştırmaları inceledikleri çalışmalarında, okumada başarısız olan öğrencilerin biçimbirimbilgisinde akranlarına göre daha düşük performans sergilediklerini ve biçimbirimbilgisinin öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini etkilediğini görmüşlerdir. Ayrıca araştırmacılar, biçimbirimbilgisinin okuduğunu anlamaya sesbilgisel farkındalıktan daha çok katkıda bulunduğunu da belirlemişlerdir. Benzer bir sonuç, Bishop ve Adams'ın (1990) çalışmasında da bulunmuştur. Sözü edilen çalışmada biçimbirimbilgisi/sözdizimin genel bir ölçümü olan OSU, okuduğunu anlama için en iyi yordayıcı olarak gösterilmiştir.

Bu çalışmanın tüm bulguları göz önünde bulundurulduğunda, okuduğunu anlama ile özetlemenin içerik boyutu, ayrıca FSÖZS ile OSU ölçümleri ile belirlediğimiz sözcük dağarcığı ve biçimbirimbilgisi/sözdiziminin olumlu bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Bu ilişkilerin iki yönlü olması öğrencilerin ele alınan tüm bu

değişkenler açısından desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Erken çocukluk döneminden başlayarak çocukların dil becerileri açısından özellikle etkileşimli kitap okuma, dinlediğini anlama çalışmaları, öyküleme etkinlikleri gibi uygulamalarla desteklenmeleri önem taşımaktadır. Unutulmaması gereken bir nokta, dil becerilerinin ve özetleme becerilerinin okuduğunu anlama başarısını etkilediği kadar okuduğunu anlama başarısının da bu becerileri etkilediğidir. PIRLS 2001 (EARGED, 2003) raporunda belirtildiği gibi, öğrencilerimizin okuma için az zaman ayırmaları, onların okuma isteklerini ya da okuma sürelerini artırmak için neler yapılması gerektiği konusunda düşünmemiz gerektiğini göstermektedir.

Kaynaklar

- Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 61-74.
- Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 319-338.
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Applegate, M. D., Applegate, A. J., & Modla, V. B. (2009). "She's my best reader; she just can't comprehend": Studying the relationship between fluency and comprehension. *The Reading Teacher*, 62(6), 512-521.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(162), 301-318.
- Baydık, B., & Seçkin, Ş. (2012, June). *An examination of reading skills of students with reading difficulties in informative and narrative texts*. Paper presented at the International Journal of Arts & Sciences (IJAS) Conference for Academic Disciplines, Florence, Italy.
- Bean, T. W., & Steenwyk, F. L. (1984). The effect of three forms of summarization instruction on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 15(4), 297-306.
- Berkeley, S., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 18-32.
- Berkeley, S., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A meta analysis. *Remedial and Special Education*, 31(6), 423-436.
- Beşgül, M. (2015). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa. <http://docs.neu.edu.tr/library/6348828347.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050.
- Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bossis-Boll, J. (1986). *Learning from text: The development of summarization skills among learning disabled and non-disabled adolescents* (Doctoral dissertation, Columbia University, Indiana). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Botsas, G., & Padelidu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39(4), 477-495.
- Braxton, D. M. (2009). *The effects of two summarization strategies using expository text on the reading comprehension and summary writing of fourth-and fifth-grade students in an urban, title 1 school* (Doctoral dissertation, University of Maryland). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Behavior*, 22(1), 1-14.

- Bulut, P., & Akyol, H. (2014). İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejileri. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 36-48.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew Effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431-443.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142-1157.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361.
- Colarusso, R., & O'Rourke, C. (2007). *Special education for all teachers* (4th ed.). Iowa: Kendall/Hunt Pub. Com.
- Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çıkrıkçı, S. (2004). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Parskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29(6), 471-492.
- Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481-533.
- Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2003). *PIRLS 2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Raporu*. http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2010). *PISA 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Ulusal Ön Raporu*. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-452.
- Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "POSSE". *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 123-138.

- Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L., & Anderson, L. M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11(1), 18-46.
- Ferguson, J. C. (2011). *Effects of metacognitive strategy instruction on sixth grade students' content reading comprehension*. (Doctoral dissertation, Boston University). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Friend, R. (2001). Teaching summarization as a content area reading strategy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(4), 320-329.
- Gajria, M., & Salvia J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(6), 508-516.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210-225.
- Garner, R. (1984). Rules for summarizing texts: Is classroom instruction being provided? *Journal of Educational Research*, 77(5), 304-308.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Gibbs, D. P., & Cooper, E. B. (1989). Prevalence of communication disorders in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(1), 60-63.
- Görgen, İ. (1997). *Özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Graham, S., & Haris, K. R. (1997). Self-regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 102-114.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2012). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Haria, P., MacArthur, C., & Santoro, L. E. (2010, March). *The effects of teaching a text-structure based reading comprehension strategy on struggling fifth grade students' ability to summarize and analyze written arguments*. Paper presented at the 3rd Annual Conference of Society for Research on Educational Effectiveness, Washington, D. C.
- Hollenbeck, A. F. (2011). Instructional makeover: Supporting the reading comprehension of students with learning disabilities in a discussion-based format. *Intervention in School and Clinic*, 46(4) 211-220.
- Hoppes, M. K., Jitendra, A.K, Wilson, B., & Cole, C. (1997, April). *Enhancing reading comprehension: The role of a summarization strategy and self-monitoring*. Paper presented at the meeting of the Annual Convention of the Council for Exceptional Children (CEC), Salt Lake City, UT.
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16.
- Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K., & Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 14(4), 379-396.

- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education, 34*(3), 127-139.
- Johnson, L., Graham, S., & Harris, K. R. (1997). The effects of goal setting and self-instructions on learning a reading comprehension strategy: A study with students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 30*(1), 80-91.
- Jones, R. C. (2007). *Strategies for reading comprehension: Summarizing*. Retrieved from <http://www.readingquest.org/strat/summarize.html>
- Kamhi-Stein, L. (1993). *Summarization, notetaking, and mapping techniques: Lessons for L2 reading instruction*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360816.pdf>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatay, H., & Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *International Journal of Social Science, 5*(7), 399-420.
- Kelley, M. J., & Clausen-Glace, N. (2007). *Comprehension shouldn't be silent: From strategy instruction to student independence*. United States of America: International Reading Association.
- Kim, W., Linan-Thompson, S., & Misquitta, R. (2012). Critical factors in reading comprehension instruction for students with learning disabilities: A research synthesis. *Learning Disabilities Research & Practice, 27*(2), 66-78.
- Kintsch, E. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and instruction, 7*(3), 161-195. Retrieved from <http://www.colorado.edu/ics/sites/default/files/attached-files/89-05.pdf>
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*(5), 363-394.
- Klingner, J. K., Urbach, J., Golos, D., Brownell, M., & Menon, S. (2010). Teaching reading in the 21st century: A glimpse at how special education teachers promote reading comprehension. *Learning Disability Quarterly, 33*(2), 59-74.
- Littlefield, A. R. (2011). *The relations among summarizing instruction, support for student choice, reading engagement and expository text comprehension* (Doctoral dissertation, The Catholic University of America). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Malone, L. D., & Mastropieri, M. A. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 58*(3), 270-279.
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). United States of America: Pearson.
- Merritt, D. D., & Culatta, B. (1998). *Language intervention in the classroom (School-Age Children Series)*. United States of America: Singular.
- Meyer, B. J. F., & Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(1), 127-152.
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F., & Goodwin, A. P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities, 47*(1) 3-12.

- National Reading Panel (NRP). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development. Retrieved from <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Nelson, J. R., Smith, D. J., & Dodd, J. M. (1992). The effects of teaching summary skills strategy to students identified as learning disabled on their comprehension of science text. *Education and Treatment of Children, 15*(3), 228-243.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2000). Children's difficulties in text comprehension: Assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5*(1), 51-59.
- Oakhill, J., & Patel, S. (1991). Can imagery training help children who have comprehension problems? *Journal of Research in Reading, 14*(2), 106-115.
- Palincsar, A. S. (1982). *Improving the reading comprehension of junior high students through the reciprocal teaching of comprehension-monitoring strategies* (Doctoral dissertation, University of Illinois). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Pesa, N., & Somers, S. (2007). *Improving reading comprehension through application and transfer of reading strategies* (A Research Project). Chicago, Illinois: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496540.pdf>
- Priebe, S. J., Keenan, J. M., & Miller, A. C. (2012). How prior knowledge affects word identification and comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 25*(1), 131-149.
- Sáenz, L. M., & Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative text. *Remedial and Special Education, 23*(1), 31-41.
- Sanford, K. L. (2015). *Factors that affect the reading comprehension of secondary students with disabilities* (Doctoral dissertation, University of San Francisco). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Sarıpınar, E. G., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi, 25*(65), 56-66.
- Solomon, P. (2012). *The effects of graphic organizers on improving the summarizing skills of fourth grade students* (Master's thesis, Florida International University). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Sönmez, V. (2003). Metinlerin eğitselliğini saptamada matematiksel bir yaklaşım. *Eğitim Araştırmaları, 10*, 24-39.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360-406.
- Susar Kırmızı, F., & Akkaya, N. (2011). A qualitative study on the use of summarizing strategies in elementary education. *Hacettepe University Journal of Education, 41*(41), 267-277.
- Swanson, E. A. (2008). Observing reading instruction for students with learning disabilities: A synthesis. *Learning Disability Quarterly, 31*(3), 115-133.
- Swanson, E. A., & Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room. *Psychology in the Schools, 47*(5), 481-492.
- Swanson, P. N., & De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in School and Clinic, 33*(4), 209-218.

- Şenel, H. G. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576.
- Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Psychology in the Schools*, 20(5), 415-420.
- VanDyke, J. A. (1997). *Reading comprehension needs of students with learning disabilities in an inclusion setting: Class-wide peer tutoring with a summarization strategy* (Master's thesis, Grand Valley State University). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Walmsley, S. A., & Walp, T. P. (1990). Integrating literature and composing into the language arts curriculum: Philosophy and practice. *Elementary School Journal*, 90(3), 251-274.
- Westby, C. Culatta, B., Lawrence, B., & Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, 30(4), 275-287.
- Williams, J. P. (1991). Comprehension by learning disabled and nondisabled adolescents of personal/social problems presented in text. *American Journal of Psychology*, 104(4), 563-586.
- Williams, J. P. (1993). Comprehension of students with and without learning disabilities: Identification of narrative themes and idiosyncratic text representations. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 631-641.
- Winograd, P. N. (1983). *Strategic difficulties in summarizing texts. Technical Report No. 274*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED228616.pdf>
- Wong, B. (1979). Increasing retention of main ideas through questioning strategies. *Learning Disability Quarterly*, 2(2), 42-47.
- Wormeli, R. (2004). *Summarization in any subject: 50 techniques to improve student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yazıcı Okuyan, H., & Gedikoğlu, Y. G. (2011). Öğretmenlerce üretilen yazılı özet metinlerin niteliksel özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1007-1020.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2016, Volume: 17, No: 3, Page No: 317-346
DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.268558

RESEARCH

Received: 20.07.16
Accepted: 17.11.16
OnlineFirst: 23.11.16

Reading Comprehension and Summarizing Skills of Successful and Unsuccessful Fourth Grade Readers*

Zeynep Bahap Kudret**
Ankara University

Berrin Baydık***
Ankara University

Abstract

In this study, it was aimed to examine reading comprehension and summarizing skills of successful and unsuccessful students in reading comparatively. Their morphosyntax knowledge (Mean Length of Utterance-MLU) and vocabulary knowledge (Different Words Used-DWU) in their written summaries were also compared in the study. In addition, the relations between their reading comprehension scores, summarizing scores, MLU and DWU were examined. For this purpose, 122 successful and 122 unsuccessful readers, totally 244 fourth graders participated in the study. Findings showed that poor readers failed more than their peers in answering all the question types. However, it was determined that both student groups had the most difficulty in finding the main idea of the text and answering inferential questions requiring the use of personal knowledge and experience. It was seen that the poor readers had more difficulties than their peers in all summarizing subskills, also MLU and DWU measurements. When the effects of summarizing, MLU and DWU on total comprehension score were examined, it was found that MLU was the best predictor to comprehension.

Keywords: Reading failure, reading comprehension, summarizing strategy, mean length of utterance, number of different word.

Recommended Citation

Bahap Kudret, Z., & Baydık, B. (2016). Reading comprehension and summarizing skills of successful and unsuccessful fourth grade readers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 17(3), 317-346.

*This study was produced from the first author's Ph.D. thesis which was advised by Assoc. Prof. Berrin Baydık at the Institute of Educational Sciences at Ankara University.

****Corresponding Author:** Res. Assist, Ph.D., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara, Turkey. E-mail: zkudret@ankara.edu.tr

*** Assoc. Prof. Dr., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara, Turkey. E-mail: bbaydik@gmail.com

One of the specific main skills for learning and success at school and other areas is reading. The main purpose of the reading skill is reading comprehension. Reading comprehension is an active process that requires readers to construct meaning by relating one's prior knowledge to the text. This skill necessitates using complex cognitive procedures and strategies (Colarusso and O'Rourke, 2007; Jitendra and Gajria, 2011). Literature indicates many problems of unsuccessful readers at reading comprehension (Baydik, 2011; Baydik and Seçkin, 2012; Gajria and Salvia, 1992; Jitendra and Gajria, 2011; Cain and Oakhill, 2006; Oakhill and Cain, 2000). Lack of using reading comprehension strategies is one of the reasons of their inadequate performance (Antoniou and Souvignier, 2007; Berkeley, Scruggs and Mastropieri, 2010; Cain, Oakhill and Bryant, 2004; Gersten et al., 2001; Hollenbeck, 2011; Jitendra and Gajria, 2011; Gajria and Salvia, 1992; Nelson, Smith and Dodd, 1992; Sanford, 2015; Swanson and De La Paz, 1998; Winograd, 1983).

Summarizing is one of these reading comprehension strategies used after reading to enhance comprehension. Summarizing is recalling the knowledge about the text after reading, determining the most important information about text and expressing it in a specific order with own words (Braxton, 2009; National Reading Panel [NRP], 2000; Westby, Culatta, Lawrence and Hall-Kenyon, 2010). It is seen that unsuccessful readers are more inadequate than their peers at summarizing skills and using summarizing strategies. Because of being unfamiliar with purpose of summarizing and being unsuccessful to recognize main idea and supporting details, most of these students tend to write or copy everything about the text they read (Bossis-Boll, 1986; Friend, 2001; Jones, 2007; Kintsch, 1990; Winograd, 1983).

In this study, it was aimed to examine reading comprehension and summarizing skills of successful and unsuccessful students in reading comparatively. Their morphosyntax knowledge (Mean Length of Utterance-MLU) and vocabulary knowledge (Different Words Used-DWU) in their written summaries were also compared in the study. In addition, the relations between their reading comprehension scores, summarizing scores, MLU and DWU were examined.

Method

In this study, 122 successful and 122 unsuccessful readers, totally 244 fourth graders participated in the study. For the assessment of their reading comprehension skills, they were asked to read an informative text and then reply three types of open-ended questions related to the text, also finding main idea of the text. One type of the question required focusing on and retrieving explicitly stated information in the text; the other question type was involved focusing on and retrieving unexplicitly stated information in the text; for the last one, students had to inference meaning from the text by using their personal knowledge and experience. To assess their summarizing skills, they were given a different informative text then they were asked firstly to read it and after that summarize what they read. Reading Comprehension Measurement Tool was used to assess their reading comprehension skills and Summarizing Skills Measurement Tool was used to assess their summarizing skills. Also, their MLU and DWU in their summaries were calculated.

Results

Findings showed that poor readers failed more than their peers in answering all the question types. However, it was determined that both student groups had the most difficulty in finding the main idea of the text and answering inferential questions requiring the use of personal knowledge and experience. When comparing summarizing skills of the groups, it was seen that the poor readers had more difficulties than their peers in giving main idea and details to support the main idea, telling the text in their own words (rephrasing), editing the text, creating paragraphs, creating the result sentence, and the other summarizing skills. Also, it was concluded that the MLU and DWU of the unsuccessful readers were lower than those of their successful peers. The results of the study showed that there was a positive and medium level relationship between the content area of summarizing scores and total reading comprehension scores. While the students' summarizing scores increased, their reading comprehension scores also increased and vice versa. When the effects of summarizing, MLU and DWU on comprehension total score were examined, it was found that MLU was the best predictor of the

comprehension. Considering all the findings of the study, there was a positive and medium level relationship between the total reading comprehension scores, the total scores of the content area of summarizing, MLU and DWU in their summaries.

Discussion and Conclusion

In this study, it was found that successful readers had difficulties at same comprehension questions although their unsuccessful peers had more problems at all question types. This results support the other research findings in the literature (Applegate et al., 2009; Baydık and Seçkin, 2012; EARGED, 2003, 2010). These students' lack of prior knowledge about the subject of the text (Elbro and Buch-Iversen, 2013; Priebe, Keenan and Miller, 2012; Stanovich, 1986; Tarchi, 2010), lack of knowledge about text structure (Gersten et al., 2001) might lead to these reading comprehension problems. An informative text was used in this study to examine their reading comprehension skills. It was known that students had more problems at reading comprehension informative texts than narrative texts (Baydık and Seçkin, 2012; Jitendra and Gajria, 2011; Sáenz and Fuchs, 2002).

When we examined summarizing skills of successful and unsuccessful students in reading comparatively, it was seen that unsuccessful readers had lower scores than others at all summarizing subskills. These results support other research findings that show lower performance of poor readers at summarizing (Bossis-Boll, 1986; Westby et al., 2010; Winograd, 1983).

Unsuccessful readers' problems about selecting important information from a text (Bossis-Boll, 1986; Kintsch, 1990; Winograd, 1983), finding main idea (Brown and Day, 1983; Friend, 2001; Gajria and Salvia, 1992; Gersten et al., 2001; Wong, 1979), finding supportive details (Kintsch, 1990), generalizing knowledge (Bossis-Boll, 1986; Friend, 2001; Jones, 2007; Kintsch, 1990; Winograd, 1983), telling the text in their own words (rephrasing) (Friend, 2001; Jones, 2007; Kintsch, 1990; Winograd, 1983), relating prior and new knowledge about the text (Westby et al., 2010; Winograd, 1983), and making inferences from the text (Cain and Oakhill, 2006; Kintsch, 1990) lead to difficulties in their summarizing skills.

It is indicated that systematic instruction of summarizing strategy at early age is essential for effectively using it (Brown and Day, 1983; Friend, 2001; NRP, 2000; Swanson and De La Paz, 1998; Westby et al., 2010). The studies about the reciprocal relationship between reading comprehension and summarizing support this opinion (Friend 2001; Gajria and Salvia, 1992; Haria et al., 2010; Nelson et al., 1992; NRP, 2000; Westby et al., 2010).

The studies about teachers and teacher candidates' competencies of using summarizing strategy in Turkey indicate that they are inadequate at this area (Bulut and Akyol, 2014; Karatay and Okur, 2012; Yazıcı Okuyan and Gedikoğlu, 2011). Therefore, teacher training programs need to be reconstructed from this point of view.

The result of the study showed that the students who were unsuccessful in reading also showed insufficient morphosyntax and vocabulary knowledge compared to the successful students. Gibbs and Cooper (1989) indicated that the great proportion of the students who were unsuccessful in reading also showed problems in receptive and expressive language skills.

The longitudinal studies in the literature show that the children with language disorders in preschool period generally have problems in reading in primary and secondary schools (Catts, Fey, Tomblin and Zhang, 2002; Catts, Fey, Zhang and Tomblin, 1999). Catts and his colleagues (2002) found a positive and strong relationship between verbal language skills and reading achievement. Cain and Oakhill (2006) found that the vocabulary in early years had a positive effect on reading and reading comprehension development. Stanovich (1986) indicates that there is a reciprocal interaction between reading and vocabulary. The researcher argues that the vocabulary is a facilitative factor for comprehension of a text besides reading supports vocabulary skills. This result showed that the DWU, which indicated vocabulary competence, of unsuccessful students in reading was

insufficient compared to those of successful students may point out the difficulties in vocabulary and word-finding skills in these children.

As a conclusion, there is a reciprocal relationship between reading comprehension and summarizing, vocabulary and morphosyntax. This reciprocal relationship made us think that the students must be supported in all these variables. Beginning with early childhood period, it is essential to provide experiences to the children with activities such as dialogic reading, also related to listening comprehension and narration. Keep in mind that language skills and summarizing skills influence reading comprehension as well as reading comprehension also influences these skills.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2016, Cilt: 17, Sayı: 3, Sayfa No: 347-376

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.268559

DERLEME

Gönderim Tarihi: 07. 03. 16

Kabul Tarihi: 13. 10. 16

Erken Görünüm: 23.11.16

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Bireylerin Fiziksel Aktivitelerine İlişkin Yapılan Çalışmaların Gözden Geçirilmesi

Bora Görgün*

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Macid Ayhan Melekoğlu**

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada, Türkiye’de ve dünyada otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin fiziksel aktivitelerine ilişkin 2004-2014 yılları arasında yapılan tez ve makale çalışmalarının gözden geçirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma için Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (TÜBİTAK ULAKBİM), EbscoHost, Proquest Dissertations and Theses Global, SAGE ve SpringerLink veritabanları taranmış ve konuyla ilgili 16 tez çalışmasına ve hakemli dergilerde yayınlanmış 33 makaleye ulaşılmıştır. Elde edilen çalışmalar dört kategoride incelenmiştir. “OSB olan bireylerin fiziksel aktivitelerini karşılaştırma” kategorisinde altı, “fiziksel aktivite programının OSB olan bireyler üzerine etkisi” kategorisinde 26, “fiziksel aktiviteye yönelik ailelerin ve öğretmenlerin görüşleri” kategorisinde altı ve “fiziksel aktivite programlarının niteliklerini belirleme ve artırmaya yönelik çalışmalar” kategorisinde 11 çalışma yer almaktadır. Sonuçlar fiziksel aktivitenin OSB olan bireylerin gelişimlerine olumlu katkı sağladığını, ülkemizde yapılan çalışmaların fiziksel aktivitenin etkisi üzerine yoğunlaştığını ve fiziksel aktivite programlarının niteliği, farklı yetersizlik gruplarındaki bireylerle fiziksel aktivite düzeylerinin karşılaştırılması gibi farklı alanlarda çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Fiziksel aktivite, fiziksel uygunluk, otizm spektrum bozukluğu, egzersiz, spor.

Önerilen Atıf Şekli

Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin fiziksel aktivitelerine ilişkin yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 347-376.

*Doktora Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir E-posta: bboorraagorgun@gmail.com

**Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, E-posta: mamelekoğlu@ogu.edu.tr

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) son yıllarda toplumun ilgisini çeken önemli bir konu haline gelmiştir. OSB belirtileri erken çocukluk döneminde başlamakta olup, sosyal etkileşim ve toplumsal iletişimdeki yetersizliklerle ve sınırlı, tekrarlayıcı davranış örüntüleriyle karakterize nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013; National Autism Center, 2015). Görülme sıklığı 68 doğumda 1'e kadar yükselen OSB, çocukluk çağı nörogelişimsel bozuklukları içinde yer alan bir tanı grubu olarak kabul edilmektedir (Centers for Disease Control and Prevention, 2014). OSB olan bireylerin en temel yetersizliği sosyal etkileşim alanında görülmektedir. Bu yetersizlikler göz kontağı kuramamak, sınırlı jest ve mimik kullanmak, başkalarına fazla yakın ya da uzak durmak, konuşurken garip tonlama ve vurgu özellikleri, düzensiz ritim, alışılmadık ses tonu göstermek olarak örneklendirilebilmektedir (Koegel ve Koegel, 2006).

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (American Psychiatric Association) 2013 yılında yayınladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı 5. baskısında (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition [DSM-5]) otizm belirtilerinin çocuğun gelişiminin erken dönemlerinde ortaya çıkması, belirtilerin bireyin yaşantısında sosyal, mesleki vb. önemli alanlarda anlamlı düzeyde bozukluğa yol açması ve bu bozukluğun zihinsel yetersizlik veya gelişimsel gerilik sebebi ile olmaması gerektiği belirtilmektedir. OSB ile ilgili belirtilen bu alanlarda yetersizliğe sahip olan bireyler, normal gelişim gösteren akranlarının kendiliğinden öğrendikleri pek çok beceriyi öğrenmek için sistematik bir öğretime ve yapılandırılmış bir öğretim ortamına ihtiyaç duymaktadır (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012). Ayrıca bu yetersizlikler OSB olan bireylerin düşük fiziksel aktivite düzeyine sahip olmasına neden olmakta ve boş zamanlarını değerlendirmek için fiziksel aktivite ve spor programlarına katılmasına engel olmaktadır (Lee ve Porretta, 2013).

Fiziksel Aktivite

Fiziksel aktivite bireyin ev, okul, park, sokak, alışveriş merkezi vb. alanlarda yapılandırılmamış ve sistematik olmayan bir şekilde iskelet kaslarıyla enerji harcayarak yer değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Yanardağ ve Yılmaz, 2012). Bu tanımın yanı sıra fiziksel aktivite, iskelet kaslarının kasılması sonucunda üretilen, bazal düzeyin üzerinde enerji harcamayı gerektiren bedensel hareketler olarak da ifade edilmektedir (Özer, 2001). İnsanların hayatında önemli bir yeri olan fiziksel aktiviteleri düzenli bir şekilde yerine getirmenin, bireylerin sağlıkları üzerinde olumlu etkileri bulunduğu (Winnick, 2010) ve düzenli olarak fiziksel aktiviteler gerçekleştiren ergen ve çocuklarda diyabet, obezite, kalp ve akciğer rahatsızlıkları kaynaklı ölüm ve hastalık risklerinin azaldığı belirtilmektedir (Ortega, Ruiz, Castillo ve Sjöström, 2008). Ayrıca Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO], 2010) fiziksel aktiviteye katılımı etkileyen unsurların belirlenmesi ve fiziksel aktivite verilerinin toplanması için acil çağrıda bulunmuştur. Aslında fiziksel aktivite tipine, süresine ve yoğunluğuna (hafif, orta, ağır) göre çeşitlilik göstermektedir (Chaddock, Pontifex, Hillman ve Kramer, 2011). Altı yaşından büyük çocuklarda ve genç bireylerde fiziksel aktivitenin kardiyovasküler fiziksel uygunluğu artırdığı, kemik ve kasları güçlendirdiği, kilo kontrolünü sağladığı, depresyon riskini azalttığı ve kronik hastalıklardan koruduğu yönünde güçlü bilimsel kanıtlar bulunmaktadır (U.S. Department of Health and Human Services [USDHHS], 2012).

OSB Olan Bireylerde Fiziksel Aktivite

OSB olan bireylerin sayısında meydana gelen artış, bu bireyler için hangi müdahale yöntemlerinin en uygun ve etkili olduğu sorusunu gündeme getirmektedir. Ulusal Otizm Merkezi'nin (National Autism Center [NAC]) 2015 yılında yayınlamış olduğu Ulusal Standartlar Raporu'nda otizmlili bireylere yönelik müdahale yöntemleri çeşitli başlıklar altında sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmada OSB olan bireylerle yapılan fiziksel aktivite çalışmaları yeni gelişen uygulamalar içinde yer almaktadır. Normal gelişim gösteren bireylerin bile daha az hareketli bir yaşam stilini tercih ettikleri günümüzde, OSB olan bireylerin fiziksel aktiviteye katılmaları önemli bir konu olarak kabul edilmektedir, çünkü OSB olan bireylerin sosyal etkileşim alanındaki yetersizlikleri ve sınırlı ilgi alanlarına sahip olmaları, hareketsiz bir yaşantı ile birleşince çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. OSB olan bireyler, kaba ve ince motor becerilerde; motor planlama problemi, kas zayıflığı ve duyuşal işleyişle ilgili çeşitli yetersizlikler sergileyebilmektedir (Yanardağ, 2007).

OSB olan bireylerde fiziksel aktivitelere katılımın önemi uzmanlar tarafından kabul edilmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen çeşitli bilimsel araştırma sonuçları yayınlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, OSB olan bireylerin fiziksel aktiviteleri konusunda yapılan çalışmaları incelemek ve bu çalışmaları farklı özellikleri açısından değerlendirmektir. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde konuyla ilgili yapılan çalışmalara genel bir bakış sağlanacak ve gelecekte bu konuyla ilgili gerçekleştirilmesi gereken çalışmalar konusunda tartışmaya yer verilecektir.

Yöntem

Bu çalışma OSB olan bireylerin fiziksel aktivitelerine ilişkin yapılan çalışmaların gözden geçirilmesinin amaçlandığı nitel bir doküman analizidir. Araştırma alanı belirlenirken birtakım ön ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ön ölçütler; (a) araştırmaların 2004-2014 yılları arasında yapılmış olması, (b) araştırmaya katılan bireylerin OSB tanısı almış olması, (c) araştırmanın OSB olan bireyler veya onların ailelerinin fiziksel aktiviteleri ile ilgili olması, (d) erişilebilir yüksek lisans ya da doktora tezi olması veya hakemli bir dergide yayınlanmış bir makale olmasıdır. Makalelerin taranması sürecinde araştırmanın amaçları dikkate alınarak veri toplama kaynağı olarak, internet üzerinden elektronik toplu veri kaynakları taranmıştır.

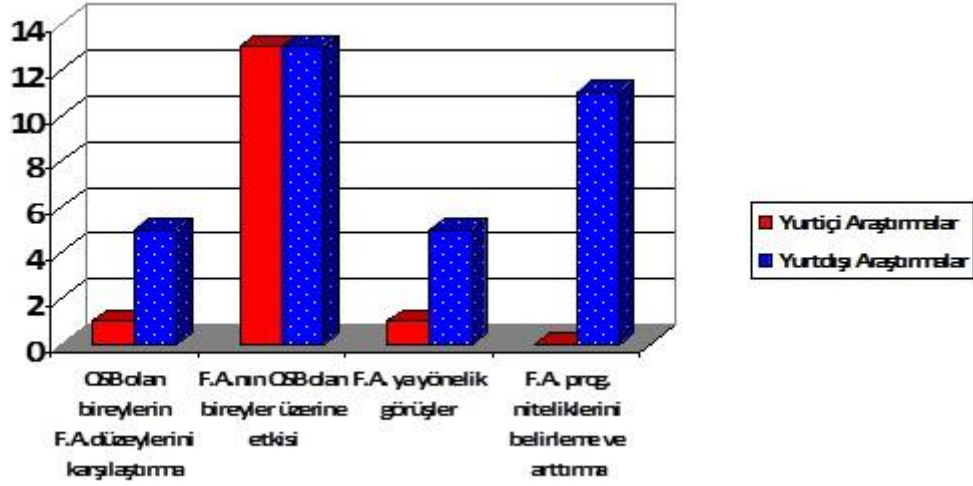
Tarama sürecinde ilk olarak “fiziksel aktivite”, “fiziksel uygunluk”, “otizm” ve “otistik” anahtar sözcükleri kullanılarak YÖK Ulusal Tez Merkezi ve ULAKBİM taranmıştır. Bu tarama sonucunda ülkemizde yapılan bir doktora ve bir yüksek lisans tezine ulaşılmıştır. Daha sonra EbscoHost veri tabanından yine aynı anahtar sözcükler kullanılarak tarama yapılmış ve 10 adet makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan tez ve makalelerin anahtar sözcüklerin incelenmesi sonucunda egzersiz ve spor kelimeleri anahtar sözcüklere eklenerek tekrar bir tarama yapılmış ve üç makaleye daha ulaşılmıştır. Ülkemizde toplam bir doktora tezi, bir yüksek lisans tezi ve 13 makaleye ulaşılmıştır. Daha sonra SAGE, Proquest ve EbscoHost veri tabanlarında “physical activity” “physical fitness”, “autism”, “exercise” ve “sport” anahtar sözcükleri kullanılarak yapılan taramada yurtdışında gerçekleştirilen on doktora tezine, dört yüksek lisans tezine ve 20 adet yurtdışında yayınlanmış makaleye ulaşılmıştır. Bu çalışmada konuyla ilgili toplam 16 tez ve 33 makaleye ulaşılmış ve bu çalışmalar incelenmiştir. Analiz aşamasında ilk olarak çalışmaya dâhil edilen araştırmalar numaralandırılmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından bu çalışmalar incelenerek dört kategori belirlenmiştir: a) OSB olan bireylerin fiziksel aktivite düzeylerini karşılaştırma, b) fiziksel aktivite programının OSB olan bireyler üzerine etkisi, c) fiziksel aktivite programlarına yönelik görüşler ve d) fiziksel aktivite programlarının niteliklerini belirleme ve artırmaya yönelik çalışmalardır. Numaralandırılan araştırmalar uygun kategoriye yerleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından her kategorinin farklı özellikleri olduğu düşünülerek çalışmaların kısa analizleri, yer aldığı kategori içinde tablolar halinde bulgular ve yorum bölümünde sunulmuştur. Benzer ya da ortak özellik taşıdığı vurgulanan araştırmalar karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve araştırmaların bulgularına ilişkin kısa bilgiler verilmiştir.

Güvenirliği sağlamak amacıyla özel eğitim alanında doktora eğitimine devam eden bir uzmandan yukarıda belirtilen anahtar sözcükleri kullanarak aynı veri tabanlarında tarama yapması istenmiştir. Yapılan tarama sonucunda ilk aşamada tespit edilmiş olan çalışmaların aynıklarına ulaşılmıştır. Araştırmaların kategorilere ayrılmasında ise yazarlar birbirinden bağımsız olarak çalışmaları okumuş ve kategorilere yerleştirmişlerdir. Daha sonra bir araya gelerek kategoriler üzerinde tartışmışlar ve çalışmaların kategorilere yerleştirilmesinde ortak bir karara varmışlardır.

Bulgular ve Yorum

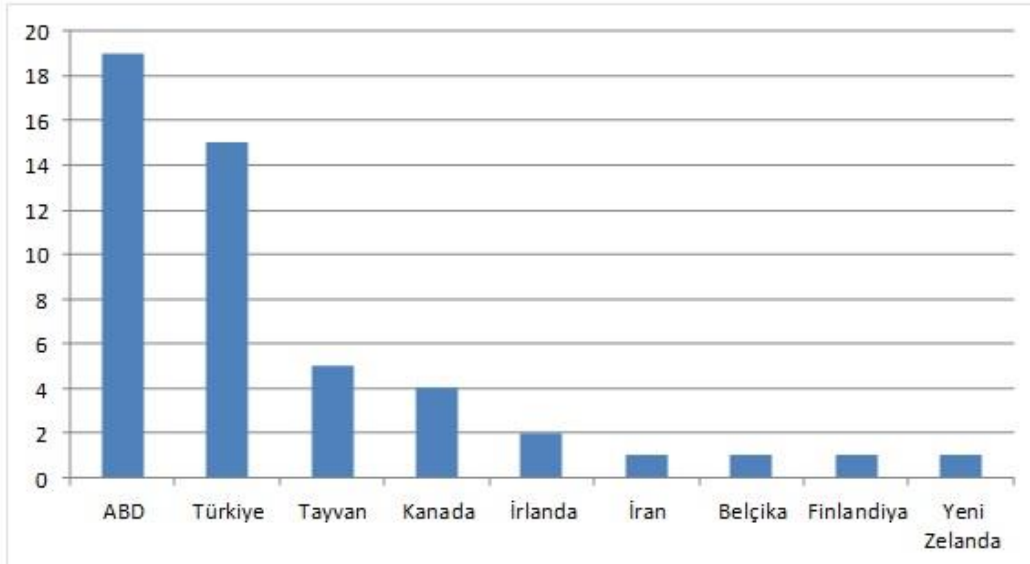
Bu çalışmanın amacı Türkiye ve dünyada OSB olan bireylerin fiziksel aktivitelerine ilişkin yapılan çalışmaları araştırma amacı, katılımcı özellikleri, araştırma modeli, veri toplama araçları, izleme, genelleme, güvenilirlik türleri ve sosyal geçerlilik değişkenleri açısından incelemektir. Bu amaçla her bir kategoride yer alan çalışma hakkında önce bilgi sunulmakta, sonrasında ise tablolarla kısa bilgiler verilmektedir. Bu çalışmalara ait özet bilgiler Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3’de sunulmaktadır. Bu çalışmaya dâhil edilen araştırmaların yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilme durumu ve kategorilere göre dağılımı Şekil 1’de sunulmaktadır. Bu bulgulara göre konuyla ilgili yurtdışında gerçekleştirilen çalışma sayısı yurtiçinde gerçekleştirilen çalışma sayısından fazladır.

Yurtdışında toplam 34 adet çalışma gerçekleştirilmişken ülkemizde 15 çalışma yayınlanmıştır. Ayrıca bu çalışmalar incelendiğinde hem yurtiçinde hem de yurtdışında çalışmaların fiziksel aktivitenin OSB olan bireyler üzerine etkisi konusuna yoğunlaştığı ve ülkemizde fiziksel aktivite programının niteliklerini belirleme ve artırma konularında herhangi bir çalışmanın gerçekleştirilmediği görülmektedir.



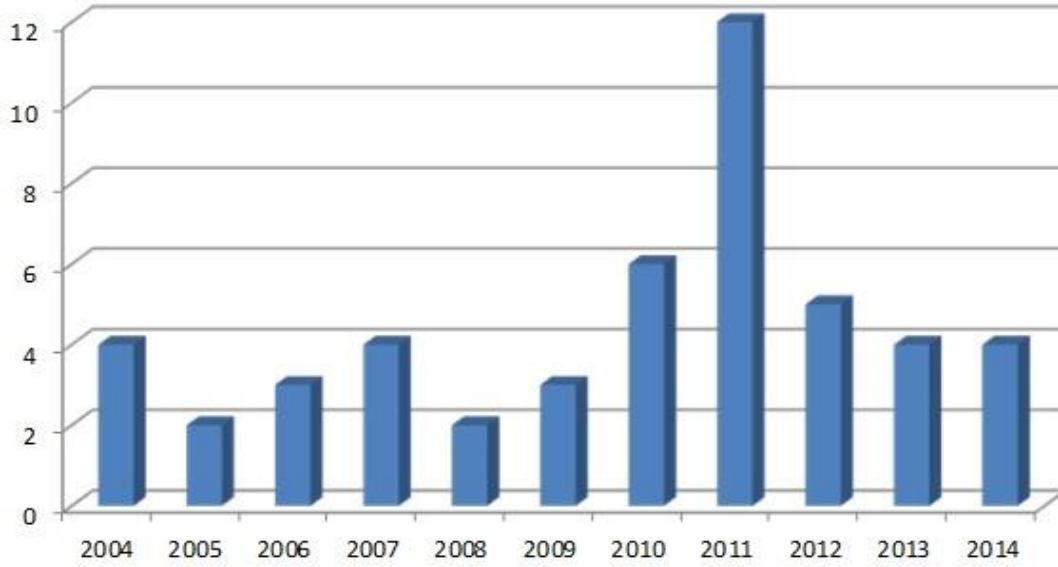
Şekil 1. OSB olan bireylerin fiziksel aktivitelerine ilişkin yapılan çalışmaların konulara göre dağılımı

Bu çalışmaya dâhil edilen araştırmaların gerçekleştirildiği ülkeler incelendiğinde elde edilen bulgular Şekil 2’de sunulmaktadır. Konuyla ilgili çalışmalar dokuz farklı ülkede gerçekleştirilmiştir, fakat araştırmaların çoğunlukla ABD ve Türkiye’de gerçekleştirildiği görülmektedir.



Şekil 2. OSB olan bireylerin fiziksel aktivitelerine ilişkin yapılan çalışmaların gerçekleştirildiği ülkelere

Ayrıca Şekil 3'te konuyla ilgili yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı incelenmiştir. Sonuçlara göre çalışma sayısının en yüksek olduğu yılın 2011 ve en düşük olduğu yılların ise 2005 ve 2008 olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra incelenen tarih aralığında her yıl konuyla ilgili en az bir çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir.



Şekil 3. OSB olan bireylerin fiziksel aktivitelerine ilişkin yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı

OSB Olan Bireylerin Fiziksel Aktivite Düzeylerini Karşılaştırma

OSB olan bireylerin fiziksel aktivite düzeylerini, hem spor yapan ve yapmayan OSB olan bireylerle hem de normal gelişim gösteren bireylerin fiziksel aktivite düzeyleriyle karşılaştıran çalışmalar bu kategoride yer almıştır. Yapılan alanyazın taramasında OSB olan bireylerin fiziksel aktivite düzeylerini karşılaştırmayı konu alan yurt içinde gerçekleştirilmiş bir yüksek lisans tezine ve yurtdışında gerçekleştirilmiş bir doktora tezine ve dört makaleye ulaşılmıştır. Bu amaçla yürütülen çalışmalara 158 OSB olan birey ve 121 normal gelişim gösteren birey katılmıştır. Katılımcıların yaş grupları 5-21 arasında değişmektedir. OSB olan bireylerin fiziksel aktivite düzeylerini karşılaştırma kategorisinde yer alan çalışmalara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

OSB olan bireylerin fiziksel aktivite düzeylerini karşılaştırmayı konu alan çalışmalar

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar & Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Sandt ¹ ve Frey ² , 2005 ¹ New Mexico Üniversitesi ² Indiana Üniversitesi ABD	OSB olan ve olmayan bireylerin beş günlük fiziksel aktivite sırasında, molada ve okuldan sonra fiziksel aktivite düzeylerini karşılaştırmak	Nicel	Yaşları 5-12 arası değişen OSB olan 15 ve normal gelişim gösteren 13 çocuk	Tek eksenli ivmeölçer (uniaxial accelometer) ve doğrudan gözlem	Her iki grubun fiziksel aktivite ortamında aynı oranda aktivite gösterdikleri ve mola zamanlarında, okul sonrasına kıyasla daha hareketli oldukları belirlenmiştir.
Pan, 2007 National Kaohsiung Normal Üniversitesi Tayvan	Kaynaştırma eğitim ortamlarında fiziksel aktivite sırasında ve mola zamanlarında OSB olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin aktivite düzeylerini karşılaştırmak	Nicel	Yaşları 7-12 arası OSB olan 24 çocuk ve normal gelişim gösteren 24 çocuk	Tek eksenli ivmeölçer (uniaxial accelometer)	OSB olan bireylerin normal gelişim gösteren bireylere göre daha az fiziksel aktivitede buldukları tespit edilmiştir.
Pan, 2008 National Kaohsiung Normal Üniversitesi Tayvan	OSB olan ve olmayan bireylerin 5 gün boyunca fiziksel aktivite sırasında ve molada fiziksel aktivite düzeylerini karşılaştırmak	Nicel	Yaşları 7-12 arası değişen OSB olan 24 çocuk ve yaşları 7-12 arası değişen normal gelişim gösteren 24 çocuk	Tek eksenli ivmeölçer (uniaxial accelometer)	Her iki grubun fiziksel aktivite sırasında aktivite düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken OSB olan bireylerin daha kısa süreli aktivite sürdürdüğü belirlenmiştir.
Borremans ¹ , Rintala ² ve McCubbin ³ 2010 ¹ Keskuspuisto Vocational Enstitüsü Finlandiya ² Jyväskylä Üni. Finlandiya ³ Oregon State University	Ergenlik çağında Asperger sendromu olan ve olmayan bireylerin fiziksel uygunluk profillerini ve fiziksel aktivite düzeylerini araştırmak	Nicel	Yaşları 15-21 arası değişen Asperger sendromu olan 30 birey ve yaşları 15-21 arası değişen normal gelişim gösteren 30 birey	Avrupa fiziksel uygunluk testi (European test of physical fitness; Eurofit) Baecke fiziksel aktivite alışkanlığı anketi (Baecke Habitual Physical Activity Survey)	Asperger sendromu olan bireylerle normal gelişim gösteren bireylerin tercih ettikleri aktiviteler, fiziksel aktivite ve fiziksel uygunluk düzeyleri arasında normal gelişim gösteren bireyler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.
Hatton, 2012 Dublin Üniversitesi İrlanda	Atla terapi programına katılan fiziksel ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin fiziksel aktivite, fiziksel uygunluk ve sosyal katılım seviyelerini araştırmak	Nicel	Yaşları 7-16 arası değişen OSB, disleksi, serebral palsi ve Down sendromu tanısı almış altı birey ve normal gelişim gösteren bir birey	İvmeölçer (actigraph accelerometer) Çocukların katılımı ve eğlencesinin değerlendirilmesi anketi (Children's Assesment of Participation and Enjoyment; CAPE)	Yetersizlik gösteren bireylerin normal gelişim gösteren bireylere göre değişkenler açısından daha düşük puan aldıkları gözlenmiştir.

Tablo 1 (Devam)

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar & Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Namlı, 2012 Sakarya Üniversitesi Türkiye	Spor aktivitelerine katılımın OSB olan bireylerin büyük ve küçük motor becerileri ile bazı problem davranışları üzerine etkilerini belirlemek	Nicel	Yaşları 5-25 arası değişen spor aktivitelerine katılan OSB olan 65 birey ve spor aktivitelerine katılmayan OSB olan 30 birey	Aile ve öğretmenlere gözlem anketi	Kaba ve ince motor becerilerin gerçekleştirilme sıklıklarına bakıldığında, spor yapan grubun değerleri spor yapmayan gruba göre daha iyi seviyede çıkmıştır. Spor yapan OSB olan bireylerin daha az problem davranış gösterdikleri belirlenmiştir.

Not. Çalışmalar yayın yılına göre sıralanmıştır.

Fiziksel Aktivite Programının OSB Olan Bireyler Üzerine Etkisi

Bu kategoride fiziksel aktivite programının OSB olan bireylerin sosyal becerileri, kendini yönetme becerileri, motor becerileri, stereotip davranışları, fiziksel uygunluk vb. üzerine etkisini konu alan çalışmalar yer almaktadır. Fiziksel aktivite programının OSB olan bireyler üzerine etkisini konu alan yurt içinde gerçekleştirilmiş bir doktora tezine ve 12 araştırma makalesine ve yurt dışında gerçekleştirilmiş dört doktora ve iki yüksek lisans tezi ile yedi araştırma makalesine ulaşılmıştır. Bu amaçla yürütülen çalışmalara yaşları 3-27 arası değişen 133 OSB olan birey, iki normal gelişim gösteren birey, iki öğretmen ve iki öğretmen yardımcısı katılmıştır. Fiziksel aktivite programının OSB olan bireyler üzerine etkisi kategorisindeki çalışmalara ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur

Tablo 2

Fiziksel aktivite programının OSB olan bireyler üzerine etkisini konu alan çalışmalar

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar & Özellikleri	Veri Toplama Araçları	İ/G	GAG/UG	SG	Bulgular
Yılmaz ¹ , Yanardağ ² , Birkan ¹ ve Bümin ³ , 2004 ¹ Anadolu Üni. ² Eskişehir Yetişkin Zihin. Engelli Kadınlar Bakım ve Rehab. Merk. ³ Hacettepe Üni. Türkiye	Su egzersizleri ve yüzme eğitiminin fiziksel uygunluk ve motor performans ile suya uyum becerisi üzerine etkisini araştırmak	Halwick Yöntemi Öntest sontest	Dokuz yaşında OSB olan bir çocuk	6dk yürüme testi Kavrama kuvveti Durarak uzun atlama testi 22.86m yürüyüş testi	H/H	H/H	H	Denge, hız, çeviklik ve güç skorlarında artış gözlenmiştir. Kavrama, alt ve üst ekstremitelerde kas kuvveti ve kardiyovasküler dayanıklılık artmıştır. Katılımcının suya uyumu sağlanmıştır.
Can ¹ Yılmaz ² , Birkan ² , Yanardağ ³ ve Bumin ¹ , 2004 ¹ Hacettepe Üniversitesi Türkiye ² Anadolu Üniversitesi Türkiye ³ Eskişehir Yetişkin Zihin. Engelli Kadınlar Bakım ve Rehab.Merk.	Halliwick yüzme eğitim programının otizmlili çocukların suya alışma becerileri üzerine etkisini araştırmak	Öntest sontest	Dokuz yaşında OSB olan 3 erkek çocuk	Suya uyum kontrol listesi	H/H	H/H	H	Halliwick programının katılımcıların suya uyum becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.
Doğru, Önal ve Bek, 2007 Selçuk Üniversitesi Türkiye	Doğrudan öğretim yönteminin OSB olan bireylerde denge tekerlekli bisiklet kullanma becerisinin kazandırılmasına etkisini araştırmak	Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Yaşları 3-6 arasında değişen OSB olan üç erkek çocuk	Araştırmacı tarafından hazırlanan uygulama aracı	E/E	E/E	H	Katılımcıların hepsi denge tekerlekli bisiklet kullanma becerisi kazanmıştır.

Tablo 2 (Devam)

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar & Özellikleri	Veri Toplama Araçları	İ/G	GAG/UG	SG	Bulgular
Yanardağ, 2007 Hacettepe Üniversitesi Türkiye	Farklı egzersiz eğitimlerinin OSB olan bireylerin motor becerileri ve stereotip davranışlarına etkilerini araştırmak	Nicel	Yaşları 5-7 arası değişen OSB olan sekiz erkek çocuk	Bruininks-Oseretsky motor test bataryası	E/H	E/E	H	Her iki egzersiz programının da motor performansını ve fiziksel uygunluğu geliştirdiği ve stereotip davranışlarında azalma sağladığı, eğitim sonrasında da bu azalmanın korunduğu belirlenmiştir.
Yanardağ ¹ , Ergun ² , Yılmaz ³ ve Konukman ³ , 2008 ¹ Eskişehir Yetişkin Zihin. Engelli Kadınlar Bakım ve Rehab.Merk. ² Hacettepe Üni. ³ Anadolu Üni. Türkiye	İpucunun giderek azaltılması yöntemiyle top oynama becerisinin OSB olan bireyler üzerine etkisini araştırmak	Çoklu başlama modeli	Beş yaşında OSB olan bir erkek çocuk	Kamera Kaydı Üst ekstremité koordinasyon testi	E/E	E/E	H	İpucunun giderek azaltılması yönteminin katılımcıya top oynama becerisinin öğretiminde etkili olduğu belirlenmiştir.
Douglas, 2009 Michigan State Üniversitesi ABD	Fiziksel eğitim sırasında OSB olan bireylerin arkadaşları, öğretmenleri ve yardımcı öğretmenleri ile olan ilişkisinin sıklığını ve yapısını araştırmak	Nicel	Yaşları 11 ve 12 arası OSB olan iki erkek çocuk, iki sınıf arkadaşı, iki öğretmeni ve iki yardımcı öğretmeni	Beden eğitiminde kaynaştırma uygulamaları analiz formu S-Revize (Analysis of Inclusion Practices in Physical Education, Form S- Revised) Akademik öğrenme zamanı formu	H/H	E/H	H	OSB olan bireylerin karşılaştırma grubundaki arkadaşları kadar sınıf arkadaşları ile etkileşime girmediği ve yardımcı öğretmenlerle arkadaşlarından daha fazla etkileşime girdiği belirlenmiştir.

Tablo 2 (Devam)

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar & Özellikleri	Veri Toplama Araçları	İ/G	GAG/UG	SG	Bulgular
Yanardağ ¹ , Ergun ² ve Yılmaz ³ , 2009 ¹ Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu, Eskişehir ² Hacettepe Üniversitesi ³ Anadolu Üniversitesi Türkiye	Adapte edilmiş egzersiz eğitiminin OSB olan bireylerin fiziksel uygunluk düzeyine etkisini belirlemek	Nicel	Yaşları 5-7 arası değişen OSB olan sekiz erkek çocuk	-6dk yürüme testi -Hız ve çeviklik koşusu -Kavrama kuvveti -Otur uzan testi -Vücut yağ yüzdesi	H/H	H/H	H	Her iki grupta eğitim öncesi 6 dakikalık yürüme testi, oksijen tüketim miktarı ve yüzdesi, hız ve çeviklik koşusu, kavrama kuvveti ve otur uzan testi değerlendirme sonuçları arasında fark bulunmuş ancak eğitim sonrası egzersiz grupları arasında bir fark bulunamamıştır.
Yılmaz ve diğ., 2004 Anadolu Üniversitesi Türkiye	OSB olan bireylerde sabit bekleme süreli öğretimin Halliwick yüzme eğitim programının dönme becerileri üzerine etkisini araştırmak	Çoklu başlama modeli	Yaşları 8-9 arası değişen OSB olan üç erkek çocuk	Dönme becerileri kontrol listesi	E/E	E/E	H	OSB olan bireyler için ipucunun giderek azaltılması yöntemi Halliwick yüzme eğitim programının dönme becerilerinin öğretiminde etkili bir yol olduğu tespit edilmiştir.
DeBolt, Clinton ve Ball, 2010 Eastern Kentucky Üniversitesi ABD	Toplum temelli adaptif fiziksel eğitim programının lokomotor ve nesne kontrol becerisi üzerine etkisini araştırmak	Nicel	Yaşları 6-10 arası değişen OSB olan üç çocuk	Kaba motor gelişimi testi (Test of Gross Motor Development)	E/H	H/H	H	Fiziksel eğitim programının katılımcıların lokomotor ve nesne kontrolü üzerine olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.
Duronjic ¹ ve Valkova ² , 2010 ¹ Catholic Uni. Belçika ² Palacky Üni. Çek Cumhuriyeti	Erken müdahale hareket programının okul öncesi dönemde OSB olan çocukların motor becerileri üzerine etkisi	Karma desen	OSB olan 62-81 aylık dört erkek ve bir kız çocuk	Çocuklar için hareket değerlendirme testi (Movement Assesment Battery for Children;M-ABC) Gözlem	H/H	H/H	H	Müdahale programı sonrasında beş katılımcıdan dördünün motor becerilerinin arttığı belirlenmiştir.

Tablo 2 (Devam)

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar & Özellikleri	Veri Toplama Araçları	İ/G	GAG/UG	SG	Bulgular
McLaughlin, 2010 Washington Üniversitesi ABD	Yoğunlaştırılmış fiziksel aktivitenin okul öncesi dönemdeki OSB olan çocukların stereotipik hareketleri üzerindeki etkisini araştırmak	Katılımcılar arası dönüşümlü model	Yaşları 3-5 arası değişen OSB olan üç erkek çocuk	Aktograf GT3X ivmeölçer Anlık zaman örnekleme	E/E	E/E	E	Yoğunlaştırılmış fiziksel aktivitenin stereotipik hareketlerin azalmasında etkili olduğu ve sosyal geçerlilik çalışmasında olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.
Todd ¹ , Reid ² ve Butler-Kisber ² , 2010 ¹ Kaliforniya Üniversitesi ABD ² McGill Üni. Kanada	Öz kararlılık, kendini izleme ve kendini teşvik etme bölümlerini içeren fiziksel aktivite programının OSB olan bireyler üzerine etkisini araştırmak	Çoklu başlama düzeyli değişen ölçütler modeli	Yaşları 15-17 arası değişen OSB olan iki erkek ve bir kız çocuk	Gözlem	E/H	H/H	H	Fiziksel aktivite programının araştırmaya katılan otizimli çocuklarının fiziksel aktivite düzeylerini arttırdıkları belirlenmiştir.
Konukman ¹ , Yılmaz ¹ , Ergun ² , Aras ³ ve Yanardağ ¹ , 2011 ¹ Anadolu Üni. ² Hacettepe Üni. ³ Dumlupınar Üniversitesi Türkiye	OSB olan bireylerin stereotipik davranışların azaltılmasında kara egzersizleri programının etkisini araştırmak	Çoklu başlama modeli	Yedi yaşında OSB olan bir erkek çocuk	Gözlem	E/E	E/E	H	OSB olan bireylerin stereotipik davranışlarının azaltılmasında ipucunun giderek azaltılması yöntemiyle sunulan kara egzersizleri programının etkili olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2 (Devam)

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar & Özellikleri	Veri Toplama Araçları	İ/G	GAG/UG	SG	Bulgular
Anderson, 2011 Utah Üniversitesi ABD	Olumlu pekiştirme ve geciktirilmiş pekiştirme yönteminin OSB olan bireylerin yatkın, egzersiz bisikleti kullanmaya yönelik motivasyonlarına etkisini belirlemek	AB Modeli	Yaşları 6-11 arası değişen OSB olan yedi erkek ve iki kız çocuk	Kalp atış izlenim cihazı	H/H	E/H	H	Katılımcıların yedisinin performansı olumlu pekiştirme ile artarken ikisinin performansı gecikmeli pekiştirme ile artmıştır.
Fragala-Pinkham ¹ , Haley ² ve O'Neil ³ , 2011 ¹ Franciscan Çocuk Hastanesi ² Boston Üniversitesi ³ Drexel Üniversitesi ABD	OSB olan bireylerle 14 haftalık su içi egzersiz programının etkililiğini değerlendirmek	Nicel	Yaşları 6-12 arası değişen OSB olan 11 erkek ve bir kız çocuk	Su becerileri kontrol listesi (YMCA Water Skills Checklist), Yüzme sınıflandırma ölçeği (Swimming Classification Scale), Engelli hareket değerlendirme envanter ölçeğinin çok boyutlu pediatrik değerlendirmesi (Multidimensional Pediatric Evaluation of Disability Inventory Mobility scale (M-PEDI))	H/H	H/H	E	Su içi egzersiz programına katılan çocukların yüzme becerileri, kardiyovasküler ve kas dayanıklılığında artış meydana geldiği, katılımcı ve ailelerinin bu artıştan memnuniyet duydukları belirlenmiştir.
Hillier, Murphy ve Ferrara, 2011 Massachusetts Lowell Üniversitesi ABD	Fiziksel aktivite ve rahatlatma tekniklerinin OSB olan bireylerde stres ve kaygı düzeyi üzerine etkisini araştırmak	Nicel	Yaşları 13-27 arası değişen OSB olan 16 erkek ve iki kız birey	Stat-Trait Anksiyete Envanteri (State-Trait Anxiety Inventory; STAI-state version)	H/H	H/H	H	Fiziksel aktivite rahatlatma teknikleri, OSB olan bireylerde cortisol seviyesini ve anksiyete seviyesini azaltmıştır.

Tablo 2 (Devam)

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar & Özellikleri	Veri Toplama Araçları	İ/G	GAG/UG	SG	Bulgular
Nicholson, Kehle, Bray ve Heest, 2011 Connecticut Üniversitesi ABD	Fiziksel aktivitenin OSB olan bireylerin akademik başarıları üzerine etkisini araştırmak	Çoklu başlama modeli	Dokuz yaşında OSB olan üç erkek çocuk	Okuldaki davranışların gözlemlenmesi (Behavioral Observation of Students in Schools; BOSS)	E/H	E/H	H	Fiziksel aktivite OSB olan bireylerin akademik başarılarını artırmıştır.
Yanardağ ¹ , Birkan ² , Yılmaz ¹ , Konukman ³ , Ağbuğa ⁴ , Lieberman ³ 2011 ¹ Anadolu Üniversitesi Türkiye ² Tohum Otizm Vakfı Türkiye ³ New York Devlet Üniv.–Brockport ABD ⁴ Pamukkale Üniversitesi Türkiye	OSB olan bireylere temel tenis becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılması yönteminin etkisini araştırmak	Çoklu başlama modeli	Yaşları 7-9 arası değişen OSB olan dört erkek çocuk	Gözlem Veri toplama formu	H/H	E/E	H	İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim yönteminin temel tenis becerilerinin öğretiminde etkili olduğu tespit edilmiştir.
Yılmaz ¹ , Yanardağ ¹ , Ergun ² , Uysal ¹ ve Konukman ³ , 2011 ¹ Anadolu Üni. ² Hacettepe Üni. Türkiye ³ New York Devlet Üniv.–Brockport ABD	Havuz egzersiz eğitiminin OSB olan çocukların stereotipik davranışları üzerine etkisi	Çoklu başlama modeli	Yedi yaşında OSB olan bir erkek çocuk	Gözlem Veri toplama formu	E/E	E/E	H	Havuz egzersiz eğitimiyle OSB olan çocuğun stereotipik davranışları üzerinde azalma meydana gelmiştir.

Tablo 2 (Devam)

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar & Özellikleri	Veri Toplama Araçları	İ/G	GAG/UG	SG	Bulgular
Yanardağ ¹ , Ergun ² , Yılmaz ¹ , Aras ³ , Konukman ⁴ , 2011 ¹ Anadolu Üni. ² Hacettepe Üni. ³ Dumlupınar Üni. Türkiye ⁴ New York Devlet Üniv.–Brockport ABD	Su egzersiz programının otizmlili çocukların motor becerileri üzerine etkisini belirlemek	Çoklu başlama modeli	Yaşları 5-7 arası değişen OSB olan dört erkek çocuk	Gözlem Veri toplama formu	E/E	E/E	H	Araştırmaya katılan çocukların ince ve kaba motor becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir.
Harbin, 2012 Washington Üniversitesi ABD	Okul öncesi eğitim ortamında OSB olan çocukların katılımını artırmak için fiziksel aktivite hareketlerinin sınıf rutinleri içine gömülmesini değerlendirmek ve fiziksel aktivite düzeyinin aktiviteye katılım üzerine etkisini belirlemek	Dönüşümlü model	Yaşları 5-6 arası değişen OSB olan iki erkek ve bir kız çocuk	Aktograf GT3X ivmeölçer	H/H	E/H	E	2-3 dakikalık gömülü fiziksel aktiviteden sonra dairesel oyunlarda ve oturarak yapılan bağımsız etkinliklerde öğrencilerin katılımı artmıştır.
Magnusson, Cobham ve McLeod, 2012 Auckland Üniversitesi Yeni Zelanda	Yüksek yoğunluktaki bireyselleştirilmiş aktivite programının OSB olan çocuklar ve OSB olan ergen bireylerin davranışları, fiziksel uygunlukları ve uykuları üzerine etkisini araştırmak	Nicel	Yaşları 9-15 arası değişen OSB olan dört erkek ve iki kız çocuk	Genel sağlık değerlendirilmesi ve davranış izleme anketi	H/H	H/H	H	Bireyselleştirilmiş ve yüksek yoğunluktaki aktivite programı OSB olan çocuklar ve ergenlerin sağlık ve fiziksel uygunluk düzeylerinin artmasında, olumsuz davranışların azalmasında ve olumlu davranışların artmasında etkili olmuştur.

Tablo 2 (Devam)

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar & Özellikleri	Veri Toplama Araçları	İ/G	GAG/UG	SG	Bulgular
Yanardağ, Akmanoğlu ve Yılmaz, 2013 Anadolu Üniversitesi Türkiye	Video model yoluyla öğretimin OSB olan bireylere su içi oyun becerilerinin öğretiminde etkisini araştırmak ve su içi egzersiz programının motor performans üzerine etkisini belirlemek	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	Yaşları 6-8 arası OSB olan iki erkek ve bir kız çocuk	Çocuklar için hareket değerlendirme testi (Movement Assesment Battery for Children; M-ABC) Gözlem	E/E	E/E	E	Su içi oyun becerilerinin öğretiminde video model yoluyla öğretimin etkili olduğu ve su içi egzersiz programının tüm katılımcıların motor performansını artırdığı belirlenmiştir
Aksay ¹ ve Alp ² , 2014 ¹ İnönü Üniversitesi ² Dumlupınar Üniversitesi Türkiye	Fiziksel aktivite rehabilitasyon programının OSB olan bireylerin motor becerileri ve fiziksel performanslarına etkisini belirlenmek	Nicel	Yaşları 14-17 arası değişen OSB olan 17 erkek ve altı kız çocuk	Brockport fiziksel uygunluk testi Çocuklar için hareket değerlendirme testi (Movement Assesment Battery for Children; MABC)	H/H	H/H	H	Katılımcıların motor beceri ve fiziksel performans düzeyinde artış gözlenirken, yaşanan kriz durumlarının sayısında azalma görülmüştür.

Tablo 2 (Devam)

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar & Özellikleri	Veri Toplama Araçları	İ/G	GAG/UG	SG	Bulgular
Fox, 2014 Kuzey Carolina Üniversitesi ABD	Bireyselleştirilmiş egzersiz planının bilişsel, sosyal ve fiziksel sağlık yönünden etkilerini değerlendirmek	Çoklu başlama modeli	Yaşları 13-16 arası değişen OSB olan üç kız çocuk	Sosyal Duyarlılık Ölçeği (Social Responsiveness Scale; SRS), Leiter Uluslararası Performans Ölçeği Revize Edilmiş Kısa Versiyonu (Leiter International Performance Scale-Revised Brief Version), Çocukların Katılım ve Eğlenmelerini Değerlendirme (The Children's Assess. of Participation and Enjoyment; CAPE), Çocukların Etkinlik Tercihleri (Preferences for Activities of Children; PAC	E/H	E/E	E	Egzersiz planlarının katılımcıların kalp atış hızı, egzersizde geçirdikleri süre üzerine olumlu etki gösterdiğini ve minimum yetişkin desteği ile egzersize katılım gösterdikleri belirlenmiştir.
Evans, 2014 Wisconsin Üniversitesi -La Crosse ABD	OSB olan bireylerin XBOX Kinect ve Nintendo Wii oyunlarını oynarken fiziksel aktivite düzeylerini karşılaştırmak	Nicel	Yaşları 12-21 arası değişen OSB olan 15 birey	Aktograf GT3X ivmeölçer Adımsayar	H/H	H/H	H	İki video oyununun OSB olan bireylerin fiziksel aktivite düzeylerine aynı oranda etki ettiği belirlenmiştir.

Not. Çalışmalar yayın yılına göre sıralanmıştır. İ=izleme; G=genelleme; GAG=gözlemciler arası güvenilirlik; UG=uygulama güvenilirliği; SG=sosyal geçerlik; E=evet; H=hayır.

Fiziksel Aktiviteye Yönelik Görüşler

OSB olan bireylerin ve ailelerinin fiziksel aktiviteye yönelik görüşlerini belirlemeyi hedefleyen çalışmalar fiziksel aktiviteye yönelik görüşler kategorisinde incelenmiştir. Fiziksel aktiviteye yönelik görüşlerin belirlenmesini konu alan yurt dışında gerçekleştirilmiş bir doktora tezi, bir yüksek lisans tezi ve üç makaleye ve yurt içinde gerçekleştirilmiş bir makaleye ulaşılmıştır. Bu amaçla yürütülen çalışmalara 153 ebeveyn, 43 öğretmen ve 26 OSB olan birey katılmıştır. OSB olan bireylerin yaşları 8-14 arasında değişmektedir. Fiziksel aktiviteye yönelik görüşler kategorisindeki çalışmalara ilişkin bilgiler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Fiziksel aktiviteye yönelik görüşleri konu alan çalışmalar

Kaynak	Araştırmannın Amacı	Yöntem	Katılımcılar & Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Berends, 2006 Texas Women’s Üniversitesi ABD	Evde eğitim gören OSB olan bireyler için düzenlenen fiziksel eğitim hakkında ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek	Nicel	OSB olan çocuğa sahip 18 ebeveyn ve adaptif fiziksel eğitim hakkında sertifikalı 43 öğretmen	Anket	Ebeveynler ve öğretmenler fiziksel eğitimin evde eğitim görenler için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynler çocuklarının eğlenmesinin fiziksel eğitimden daha değerli olduğunu belirtmiştir.
Engel, 2011 Toronto Üniversitesi Kanada	OSB olan çocukların fiziksel aktivite alışkanlıklarını tanımlamak ve fiziksel aktiviteye katılımı kolaylaştıran ve zorlaştıran unsurları belirlemek	Nicel-Kesit Yaklaşımı (Quantitative Cross-Sectional Approach)	Yaşları 6-14 arası değişen OSB olan çocuğa sahip 23 ebeveyn	Görüşme formu	Yürüyüş, yüzme, bisiklete binme ve dağ yürüyüşünün en çok tercih edilen aktiviteler olduğu ve aktivite programlarının ücretlerinin yüksek olmasının ve spor ekipmanlarının pahalı olmasının aktivitelere katılıma engel olduğu belirtilmiştir.
Obrusnikova ve Cavalier, 2011 Delaware Üniversitesi ABD	Okul sonrası fiziksel aktiviteye katılımı zorlaştıran ve kolaylaştıran unsurları belirlemek ve fiziksel aktivite modelinin zorlaştıran unsur olup olmadığını tespit etmek	Nitel Sosyo ekolojik model Photovoice Yöntemi	Yaşları 8-14 arası değişen OSB olan 12 erkek ve iki kız çocuk	Sosyal Duyarlılık Ölçeği (The Social Responsiveness Scale; SRS) İvmeölçer	Fiziksel aktiviteye katılımı zorlaştıran unsurlar bilgisayar oyunları, TV izlemek, müzik dinlemek, yorgun hissetmek, aktivite eşinin olmayışı ve ebeveynlerin zaman bulamayışı olarak belirtilmiştir. Kolaylaştıran unsurlar ise bireysel ya da tenis gibi ikili sporları tercih etmek, Wii sporları, sevdiği figürler ve ilgi alanları (Star Wars), ödül alma hissi (madalya) ve arkadaş ve ebeveynlerin destekçi olması olarak belirtilmiştir.

Tablo 3 (Devam)

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar & Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Obrusnikova ve Miccinello, 2012 Delaware Üniversitesi ABD	Fiziksel aktivitenin faydalarına yönelik ebeveynlerin algısını değerlendirmek ve OSB olan çocukların okul sonrası fiziksel aktiviteye katılımını etkileyen unsurları belirlemek	Nitel ve Nitel Anket ve odak grup görüşmesi	OSB olan çocuğa sahip 103 ebeveyn	Anket Görüşme Formu	Ebeveynler fiziksel aktivitenin avantajları olarak artan fiziksel uygunluk, kilo kontrolü, sosyalleşme fırsatı ve kuralları öğrenmeyi belirtmişlerdir. Dezavantajları olarak duygusal tepkilerin artması, sataşma ve alay etmenin artması ve motor performanstaki eksiklikleri belirtmişlerdir. Katılımı zorlaştıran unsurlar olarak motivasyon ve zaman eksikliği, ebeveynlerin yeterince zaman ve enerjisinin olmaması ve hava koşulları ifade edilmiştir. Kolaylaştıran unsurlar ise fiziksel aktiviteden zevk alma, arkadaşların destek olması ve evin yakınında uygun alanlar olması belirtilmiştir.
Healy, Msetfi ve Gallagher 2013 Limerick Üniversitesi İrlanda	OSB olan bireylerin fiziksel eğitime yönelik görüşlerini belirlemek	Nitel-Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Yaşları 9-13 arası değişen OSB olan 11 erkek ve bir kız çocuk	Görüşme formu	Katılımcılar üç temada görüşlerini belirtmiştir. Yetenekler, fiziksel uygunluk, yaralanma korkusu ve duysal sorunlar bireysel zorluklar temasında, arkadaşlarıyla yaşadığı olumlu ve olumsuz durumlar akran ilişkileri temasında ve hazır olmaması veya yeteneğinin olmaması gibi nedenler aktiviteye alınmama temasında belirtilmiştir.
Aydın ¹ ve Sarol ² , 2014 ¹ Bartın Üniversitesi ² Gazi Üniversitesi Türkiye	OSB olan bireylerin fiziksel aktivite programlarına katılımını engelleyen unsurların incelenmesi	Nitel Yarı yapılandırılmış görüşme	OSB olan çocuğa sahip dokuz ebeveyn	Görüşme Formu	Ekonomik güçlüklerin OSB olan bireylerin fiziksel aktivite programlarına katılımında en önemli engelleyici unsur olduğu ve fiziksel aktivite programlarına katılım noktasında devlet politikaların yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Not. Çalışmalar yayın yılına göre sıralanmıştır.

Fiziksel Aktivite Programlarının Niteliklerini Belirleme ve Artırmaya Yönelik Çalışmalar

OSB olan bireylere yönelik fiziksel aktivite programlarının niteliklerini belirlemeye ve bu nitelikleri artırmaya yönelik yapılan çalışmalar fiziksel aktivite programlarının niteliklerini belirleme ve artırmaya yönelik çalışmalar kategorisinde ele alınmıştır. Fiziksel aktivite programlarının niteliklerini belirlemeyi ve bu nitelikleri artırmayı konu alan yurt dışında gerçekleştirilmiş dört doktora tezi, bir yüksek lisans tezi ve altı makaleye ulaşılmıştır. Bu amaçla yürütülen çalışmalara 306 OSB olan birey 216 ebeveyn, 76 normal gelişim gösteren birey katılmıştır. OSB olan bireylerin yaşları 4-20 yaş arası değişmektedir. Fiziksel aktivite programlarının niteliklerini belirleme ve artırmaya yönelik çalışmalar kategorisindeki çalışmalara ilişkin bilgiler Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

Fiziksel aktivite programlarının niteliklerini belirleme ve artırmayı konu alan çalışmalar

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar & Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Pan, 2004 İndiana Üniversitesi ABD	OSB olan bireylerde okul düzeylerine göre fiziksel aktivite desenlerini belirlemek	Nicel	Yaşları 10-19 arası değişen OSB olan 27 erkek ve üç kız birey 26 anne ve 24 baba	Aktograf unaxial ivmeölçer Anket Çocuk/Ergen Aktivite Günlüğü (The Child/ Adolescent Activity Log; CAAL)	İlkokul öğrencilerinin gün ve zaman fark etmeksizin diğer gruplara göre daha hareketli olduğu, OSB olan bireylerin tutarlı bir aktivite deseninin olmadığı, yaş ve pasif hareketlerin fiziksel aktivitede belirleyici olduğu ve ebeveynlerin model olmasının ve desteklerinin fiziksel aktivite üzerinde minimal etkisi olduğu tespit edilmiştir.
Pushkarenko, 2004 McGill Üniversitesi Kanada	OSB olan bireylerin katıldığı yüzme sınıfında etkinlik çizelgesi kullanarak oluşturulmuş yüzme programını incelemek	Çoklu Başlama Modeli	Yaşları 11-16 arası değişen OSB olan 3 erkek birey	Gözlem Veri toplama formu	Etkinlik çizelgeleri OSB olan çocukların uygun olmayan davranışlarında azalma meydana getirmiştir. Etkinlik çizelgesinin fiziksel aktivite programının diğer bölümlerinde kullanabileceği belirtilmiştir.
Pan ¹ ve Frey ² , 2005 ¹ Ulusal Kaohsiung Normal Üniversitesi Tayvan ² Indiana Üniversitesi ABD	Ebeveynlerin fiziksel aktivite düzeyi ile OSB olan genç bireylerin hareketlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek	Nicel	OSB olan çocuğa sahip 26 anne ve 24 baba ve OSB olan 30 birey	Aktograf unaxial ivmeölçer Anket Sosyal Desteğe Yönelik Fiziksel Aktivite Ölçeği (The Social Support Toward Physical Activity Scale)	OSB olan bireylerin yaş ve pasif hareketli etkinlikleri OSB olan bireylerin fiziksel aktivite düzeyini etkilerken, ebeveynlerin aktivite düzeyi OSB olan bireylerin fiziksel aktivite düzeyini etkilememiştir.

Tablo 4 (Devam)

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar & Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Pan ¹ ve Frey ² , 2006 ¹ Ulusal Kaohsiung Normal Üniversitesi Tayvan ² Indiana Üniversitesi ABD	OSB olan bireylerin yaşla ilgili fiziksel aktivite desenlerini belirlemek	Nicel ve Nitel	Yaşları 10-19 arası değişen OSB olan 27 erkek ve üç kız birey	İvmeölçer Anket Çocuk/Ergen Aktivite Günlüğü (The Child/ Adolescent Activity Log; CAAL)	Yaşları en küçük olan grubun yaşları büyük olan diğer iki gruba göre gün ve zaman periyoduna bakılmaksızın daha fazla aktif olduğu, zaman ve gün periyoduna göre OSB olan bireylerin tutarlı bir aktivite deseninin olmadığı tespit edilmiştir.
Todd ve Reid, 2006 McGill Üniversitesi Kanada	İki fiziksel aktiviteyi (kar raketi yürüyüşü ve yürüyüş/dağ yürüyüşü) içeren müdahale paketinin sonuçlarını değerlendirmek	Değişen koşullar deseni	Yaşları 15-20 arası değişen OSB olan üç erkek birey	Veri Kaydı (Tamamlanmış etap sayısı) Kendini izleme tahtası	Kendini izleme, sözel ipucu ve gıda pekiştirici içeren öğretim paketinin aktivite programına katılımı artırdığı tespit edilmiştir.
Todd, 2007 McGill Üniversitesi Kanada	OSB olan ergen ve genç yetişkin bireylerin fiziksel aktivite düzeylerini desteklemek için tasarlanan ve geliştirilen üç çalışmayı (OSB olan bireylerde fiziksel aktiviteyi artırmak, fiziksel aktiviteye katılım ve kendini yönetme becerisi, öz-düzenleme, öz yeterlilik, hikâye anlatma döngüsü) değerlendirmek	Nitel ve Nicel	Yaşları 15-20 arası değişen OSB olan üç erkek birey	Gözlem Fotoğraf albümü	Aktiviteler ilerledikçe katılımcıların eğlenme düzeylerinin arttığı, öz kararlılık becerisi içeren müdahale programına katılımın arttığı belirtilmektedir.
Ayvazoğlu, 2009 Indiana Üniversitesi ABD	Yüksek işlevli OSB olan çocuğa sahip ailelerin fiziksel aktivitelerini etkileyen unsurları araştırmak	Nicel ve Nitel	Yaşları 4-13 arası değişen OSB olan dört erkek ve iki kız çocuk ile dört anne ve iki baba	RT3 monitor (Triaxial ivmeölçer) Q-Sort Yöntemi Görüşme	Çalışmaya katılan ailelerin üçte ikisinin fiziksel aktivite seviyeleri düşüktür. Aileler, çocukların fiziksel aktivite programlarına destek olmakta ve fiziksel aktivitenin sosyal ve duygusal açıdan çocukları için faydalı olduğunu ve çocuklarının sosyal becerilerinin yetersiz olmasının fiziksel aktivite düzeylerini olumsuz etkilediğini düşünmektedir.

Tablo 4 (Devam)

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar & Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Pan ¹ , Tsai ² ve Hsieh ² , 2011 ¹ Ulusal Kaohsiung Normal Üniversitesi Tayvan ² Cheng Kung Üniversitesi Tayvan	OSB olan bireylerin katıldığı beden eğitimi dersini değerlendirmek ve OSB olan bireyler ve fiziksel aktivite arasında ilişkiyi değerlendirmek	Nicel	OSB olan 19 birey ve normal gelişim gösteren 76 birey	Aktograf unaxial ivmeölçer	OSB olan bireylerin akranlarına göre daha az aktif olduğu ve OSB olan bireylerin aktivite düzeylerinin akranlarıyla kurduğu etkileşimle ilişkili olduğu ve OSB olan bireylerin fiziksel aktivite düzeyleri, aktivite içeriğine, ortama ve eğitmenin karakterine bağlı olduğu belirtilmektedir.
MacDonald, Esposito ve Ulrich, 2011 Oregon State Üniversitesi ABD	Otizmlı bireylerin fiziksel aktivite desenlerini belirlemek	Nicel	Yaşları 9-18 arası değişen 55 erkek 17 kız otizmlı birey	Actical İvmeölçer Weshsler Zeka Testi (Weshsler Abbreviated Scale of Intelligence (WASI))	Hareketsiz etkinlikler ve ağır fiziksel aktivitede geçirilen süre arasında önemli farklar vardır. OSB olan çocukların yaşı arttıkça hareket seviyeleri düşmektedir.
Memari, Ghaheri, Ziaee, Kordi, Hafizi ve Moshayedi, 2013 Tahran Üniversitesi İran	OSB olan bireylerde fiziksel aktivite desenlerini belirlemek ve triaxial ivmeölçer kullanılarak fiziksel aktivitenin belirleyici unsurlarını incelemek	Nicel	Yaşları 7-14 arası değişen OSB olan 52 erkek ve 28 kız çocuk ve aileleri	Aktograf GT3X İvmeölçer Anket	OSB olan bireylerde ergenlik çağında hareketlilikte bir azalma olduğu, kızların erkeklerden önemli seviyede daha az aktif olduğu, okulda okul sonrası göre daha az aktif olduğu ve hafta içi hafta sonuna göre daha az aktif olduğu tespit edilmiştir. Ev halkının yapısının, çoklu engelliliğin, obezitenin ve pasif hareketlerin fiziksel aktiviteye etki ettiği belirlenmiştir.
Sankovich, 2013 Nevada Üniversitesi ABD	OSB olan bireylerin fiziksel aktivite tercihlerini, aktivitenin gerçekleşeceği ortam öz- algılarını ve ebeveynlerinin öz algıları ile fiziksel aktivite tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemek	Nicel	Yaşları 5-14 arası değişen OSB olan 24 erkek ve altı kız çocuk 30 ebeveyn	Fiziksel Aktivite Tercih Değerlendirmesi (Physical Activity Choice Assessment; PACA)	OSB olan bireyler fiziksel aktivitede trambolin, bowling ve bisiklet sürmeyi tercih etmişlerdir. OSB olan bireyler fiziksel aktiviteyi ev ortamında arkadaşlarıyla yapmayı tercih etmişlerdir. Ebeveynlerin çocuklarıyla aynı aktiviteleri tercih ettikleri ancak ebeveynlerin daha çok çocuklarının parkta oynamasını ve arkadaşlarıyla oynamasını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Not. Çalışmalar yayın yılına göre sıralanmıştır.

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen tarama sonucunda bir fiziksel aktivite programının nasıl olması gerektiği, fiziksel aktivitede uygulanacak stratejiler ve alınacak önlemler konusunda alanda çalışan akademisyen, uzman, öğretmen ve ailelere bilgiler sunan iki çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların katılımcı, veri toplama aracı gibi unsurları olmadığı için fiziksel aktivite programlarının niteliklerinin belirlenmesi ve artırılması kategorisine dâhil edilmemiştir. Bu çalışmaların birinde OSB olan bireylere su içi etkinliklerin yararları, bu etkinlikleri gerçekleştirirken yapılacak uyarlamalar ve izlenmesi gereken yaklaşımlar açıklanmıştır. Ayrıca OSB olan farklı yaş gruplarındaki bireylerle yapılabilecek su içi etkinlik ve oyunlar ve etkinlik sırasında alınması gereken önlemler üzerine bilgiler verilmiştir (Yanardağ ve Yılmaz, 2012). Diğer çalışmada ise OSB olan çocukların özelliklerine uygun olarak fiziksel aktivite programlarının uyarlanması ve günlük yaşam aktivitelerinin içerisine yerleştirilmesinde aileler, öğretmenler ve uzmanların güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir. Bu çalışmada yaşanan bu güçlüklerin aşılmasında uygulanacak stratejilere yer verilmiş ve OSB olan bireylere uygun fiziksel aktivite örneklerine yer verilmiştir (Yanardağ, Yılmaz ve Aras, 2010).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 2004-2014 yılları arasında Türkiye’de ve dünyada OSB olan bireylerin fiziksel aktivitelerini konu alan tez ve makaleler incelenmiştir. Bu kapsamda Türkiye’de gerçekleştirilmiş bir yüksek lisans tezi, bir doktora tezi ve 13 makale, yurtdışında gerçekleştirilmiş dört yüksek lisans tezi, on doktora tezi ve 20 makale konularına göre dört kategoride toplanmıştır. Bu çalışmalar çerçevesinde Türkiye’de OSB olan 105 birey, normal gelişim gösteren 30 birey ve dokuz aile ile; yurtdışında ise OSB olan 518 birey, normal gelişim gösteren 146 birey, 127 aile, 45 öğretmen ve iki öğretmen yardımcısı ile çalışılmıştır. Yurtdışında gerçekleştiren çalışmalarda katılımcı sayısının fazla olması yapılan araştırmaların fazla olması ile açıklanabilir ancak ülkemizde yapılan çalışmalarda öğretmen ve öğretmen yardımcılarının yer almaması dikkat çekicidir.

Yurtdışında gerçekleştirilen araştırmaların 19’ü nicel araştırma, sekizi tek denekli araştırma, ikisi nitel araştırma, beşi karışık desen özelliği taşımaktadır. Yurtiçinde gerçekleştirilen araştırmaların beşi nicel araştırma, dokuzu tek denekli araştırma, biri nitel araştırmadır. Ayrıca yurtiçinde fiziksel aktivite hakkında bilgi vermeye yönelik iki makale bulunmaktadır.

Bu çalışma kapsamında ön ölçütler çerçevesinde belirlenen ve incelenen 49 araştırmanın dokuz farklı ülkede gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmaların ABD’de yoğunlaştığı, daha sonra sırasıyla Türkiye, Tayvan ve Kanada’nın geldiği tespit edilmiştir. Çalışmaların ABD’de yoğunlaşması beklenen bir durum olmasına karşın ikinci sırada Türkiye’nin yer alması ülkemizde OSB olan çocuklarda fiziksel aktivite konusunda çalışmaların önemsendiğini düşündürmektedir. Ancak bu düşüncenin temelinde bu çalışmada yapılan taramaların sadece İngilizce ve Türkçe dilinde yapıldığını da unutmamak gerekmektedir.

Türkiye’de geçtiğimiz 10 yıl içinde gerçekleştirilen 15 araştırmada 16 yazar görev almıştır. Yazarların çalıştığı kurum ve/veya alanlar detaylı olarak incelendiğinde, beş yazarın beden eğitimi ve spor yüksekokulu bölümünde, bir yazarın spor bilimleri ve teknolojisi yüksekokulunda, üç yazarın fizik tedavi ve rehabilitasyon bölümünde, iki yazarın rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde, üç yazarın engelliler araştırma enstitüsünde ve otizmle ilgili bir sivil toplum kuruluşunda, bir yazarın mesleki eğitim fakültesinde, bir yazarın engellilerde egzersiz ve spor eğitimi bölümünde görev yaptığı, bir yazarın yüksek lisans tezinin beden eğitimi öğretmenliği bölümünde ve bir yazarın doktora tezinin spor fizyoterapistliği bölümünde hazırladığı görülmektedir. Ayrıca diğer çalışmaların yazarlarının Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu ve yetişkin zihin engelli kadınlar rehabilitasyon merkezinde görev yaptığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın konusu fiziksel aktivite, spor ve egzersiz alanlarını kapsadığından dolayı incelenen araştırmaların yazarlarının önemli bir kısmının beden eğitimi ve spor ile fizik tedavi ve rehabilitasyon bölümlerinde görev yapıyor olması beklenen bir durum olarak kabul edilebilmektedir. Ancak bu çalışmada incelenen araştırmaların genel çerçevesinin OSB olan çocukların fiziksel aktiviteleri olmasından dolayı yazarlar arasında özel eğitim alanındaki bilim insanlarının sayısının çok daha fazla olması beklenmiştir.

Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmaların beşinde OSB olan bireylerin fiziksel aktivite düzeylerinin normal gelişim gösteren, Down sendromlu, serebral palsili ve disleksisi olan bireylerin fiziksel aktivite düzeyleriyle karşılaştırılması gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların dördünde fiziksel aktivite düzeylerini belirlemek için ivmeölçerle hareketler kayıt altına alınmıştır. Bir araştırmada ise OSB olan bireylerin aileleri ve öğretmenlerinden katılımcıların fiziksel aktivite düzeylerine ilişkin anket yoluyla bilgi alınmıştır. Türkiye’de beden eğitimi ve spor öğretmenliği anabilim dalında hazırlanan bir tez ileriki araştırmalarda ülkemizde de OSB olan bireylerin fiziksel aktivite düzeylerinin sistematik gözlemler ve doğrudan ölçümlerle karşılaştırmalarının yapılabileceğini düşündürmektedir.

En çok araştırmanın gerçekleştirildiği fiziksel aktivitenin OSB olan bireyler üzerine etkisi kategorisinde 26 çalışma yer almaktadır. NAC (2015)’a göre egzersiz; fiziksel çabayı artırarak problem davranışları azaltma veya uygun davranışları artırma olarak tanımlanmıştır. Egzersiz bu raporda umut vadeden çalışmalar kategorisinde yer almaktadır. Bu durum fiziksel aktivitenin OSB olan bireyler üzerine etkisi kategorisinde çalışmaların yoğunlaşmasının nedeni olarak gösterilebilir. Bu kategoride yer alan OSB olan bireylerin yaş grupları incelendiğinde önemli bir kısmının altı yaşından büyük çocuklar olduğu görülmektedir. Sadece Doğru ve diğ., (2007), 3-6 yaşındaki OSB olan bireylere denge tekerlekli bisiklet kullanmanın öğretimini ve McLaughlin (2010) yoğunlaştırılmış fiziksel aktivitenin 3-5 yaş aralığındaki OSB olan çocuklar üzerine etkisini incelemiştir. Bu durum fiziksel aktivitenin OSB olan çocukların üzerine etkisini belirlerken erken müdahalenin daha kritik olduğu düşünülerek daha küçük yaş gruplarıyla çalışılması ve farklı fiziksel aktiviteler planlanarak uygulanması konusunda alandaki uzmanlara yol gösterici olabilir.

Yurtiçinde gerçekleştirilen çalışmalar kategorileri açısından incelendiğinde; fiziksel aktivite programlarının niteliklerini belirleme ve artırmaya yönelik çalışmalar kategorisinde araştırmanın gerçekleştirilmediği, OSB olan bireylerin fiziksel aktivite düzeylerini karşılaştırma kategorisinde ve fiziksel aktiviteye yönelik görüşler kategorisinde birer araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Fiziksel aktivite programının OSB olan bireyler üzerine etkisi kategorisinde ise 13 araştırma gerçekleştirilmiştir. Yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde ise OSB olan bireylerin fiziksel aktivite düzeylerini karşılaştırma ve fiziksel aktiviteye yönelik görüşler kategorilerinde beşer araştırma, fiziksel aktivite programının OSB olan bireyler üzerine etkisi kategorisinde 13 araştırma ve fiziksel aktivite programlarının niteliklerini belirleme ve artırmaya yönelik çalışmalar kategorisinde 11 çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu durum araştırmaların ülkemizde uygulamalı davranış analizi prensiplerine dayalı olarak yürütülen fiziksel aktivite uygulamalarıyla OSB olan bireylere beceri kazandırmaya yoğunlaştığını göstermektedir. Fiziksel aktivite programının olumlu etkileri ortaya koyuldukça araştırma konularının zamanla gelişebileceği düşünülebilir. Ayrıca bu durum ülkemizde fiziksel aktivite programının nitelikleri, fiziksel aktivite programına katılan kişilerin, öğretmenlerin, yardımcı öğretmenlerin, ailelerin görüşleri ve OSB olan bireylerle diğer yetersizlik gruplarındaki bireylerin fiziksel aktivite düzeylerinin karşılaştırılması üzerine araştırmalara gereksinim duyulduğunu gösterebilir.

Bu çalışma geçtiğimiz on yılda OSB olan bireylerin fiziksel aktiviteleri konusunda ülkemizin dünyadaki durumunu ortaya koyduğu ve diğer ülkelerde çalışılan kategorilerle, ülkemizde çalışılan kategoriler arasındaki farkı gösterdiği için önemlidir. Ortaya konulan bu durumun OSB olan bireylerin fiziksel aktiviteleri konusunda çalışan araştırmacılara fayda sağlaması beklenmektedir. Ayrıca açıklanan fiziksel aktivite çalışmalarının OSB’li bireylerle çalışan kişilerin uygulama bilgisini artırabileceği ve yeni fikirler vereceği düşünülebilir.

Kaynaklar

- Aksay, E., & Alp, A. (2014). The effects of a physical activity rehabilitation program on the motor skills and physical performance of children with autism spectrum disorder (ASD). *Movement therapy and ASD. International Journal of Academic Research*, 6(1), 12-19.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anderson, D. C. (2011). *Motivating children with autism to ride a stationary recumbent bicycle using contingent and delayed reinforcement* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3466201)
- Aydın, İ., & Sarol, H. (2014). Otizmli bireylerin fiziksel aktivite programlarına katılımını engelleyen faktörlerin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport, SI(1)*, 870-880.
- Ayvazoglu, N. R. (2009). *Physical activity determinants in youth with high functioning autism* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3386663)
- Berends, K. P. (2006). *Physical education for home schooled individuals with autism spectrum disorders: Perceptions of parents and professionals* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3239681)
- Borremans, E., Rintala, P., & McCubbin, J. A. (2010). Physical fitness and physical activity in adolescents with Asperger syndrome: A comparative study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 308-320.
- Can, F., Yılmaz, İ., Birkan, B., Yanardağ, M., Konukman, F., & Bumin, G. (2004). Effect of Halliwick's swimming education program on water orientation skills of children with autism. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(1), 106-107.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 63(2), 1-21.
- Chaddock, L., Pontifex, M. B., Hillman, C. H., & Kramer, A. F. (2011). A review of the relation of aerobic fitness and physical activity to brain structure and function in children. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(6), 1-11.
- DeBolt, L. S., Clinton, E. A., & Ball, A. (2010). The effects of an adapted physical education program on children with autism: A case study. *Kentucky Newsletter for Health, Physical Education, Recreation & Dance*, 47(1), 24-27.
- Doğru, Y. S. S., Önal, Ö. B. Y., & Bek, H. (2007). Teaching how to ride a balance wheeled bicycle to autistic children using the direct instruction method. *Journal of Selcuk University Social Sciences Institute*, 18(1), 245-256.
- Douglas, M. M. (2009). *Social interactions of students with autism in general physical education* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3381117)
- Duronjic, M., & Valkova, H. (2010). The influence of early intervention movement programs on motor skills development in preschoolers with autism spectrum disorder (case studies). *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 40(2), 37-45.
- Engel, A. (2011). *Physical activity participation in children with autism spectrum disorders: An exploratory study* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. U605574) MR76049

- Evans, J. (2014). *Physical activity level comparisons of individuals with autism spectrum disorder while playing active video games* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 4603524)
- Fox, L. C. (2014). *Physical activity and adolescent girls with ASD: Effects of an individualized exercise program on cognitive, social, and physical-health indicators* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3622350)
- Fragala-Pinkham, M. A., Haley, S. M., & O'Neil, M. E. (2011). Group swimming and aquatic exercise programme for children with autism spectrum disorders: A pilot study. *Developmental Neurorehabilitation*, 14(4), 230-241.
- Harbin, S. G. (2012). *The effects of physical activity on engagement in young children with autism* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1516107)
- Hatton, L. (2012). *Physical fitness, physical activity and social participation levels in children with physical and/or intellectual disability who participate in equine mounted activities* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. U605574)
- Healy, S. Msetfi, R., & Gallagher, S. (2013). 'Happy and a bit nervous': The experiences of children with autism in physical education. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 222-228.
- Hillier, A., Murphy, D., & Ferrara, C. (2011). A pilot study: Short-term reduction in salivary cortisol following low level physical exercise and relaxation among adolescents and young adults on the autism spectrum. *Stress and Health*, 27(5), 395-402.
- Koegel, R. L., & Koegel, K. L. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social, and academic development*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Konukman, F., Yılmaz, I., Ergun, N., Aras, B., & Yanardağ, M. (2011). Effects of a land exercise program on stereotypical behaviors in autism. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 73-85.
- Lee, J., & Porretta, D. L. (2013). Enhancing the motor skills of children with autism spectrum disorders: A pool-based approach. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(1), 41-45.
- MacDonald, M., Esposito, P., & Ulrich, D. (2011). The physical activity patterns of children with autism. *BMC Research Notes*, 4(1), 4-22.
- Magnusson, J. E., Cobham, C., & McLeod, R. (2012). Beneficial effects of clinical exercise rehabilitation for children and adolescents with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Exercise Physiology Online*, 15(2), 71-79.
- McLaughlin, C. A. H. (2010). *Decreasing stereotypy in preschoolers with autism spectrum disorder: The role of increased physical activity and function* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3424274).
- Memari, A. H., Ghaheri, B., Ziaee, V., Kordi, R., Hafizi, S., & Moshayedi, P. (2013). Physical activity in children and adolescents with autism assessed by triaxial accelerometry. *Pediatric Obesity*, 8(2), 150-158.
- Namlı, S. (2012). *Spor yapan ve yapmayan otistik engelli bireylerin davranış ve motor performanslarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- National Autism Center. (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. Randolph, MA: Author.

- Nicholson, H., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Heest, J. V. (2011). The effects of antecedent physical activity on the academic engagement of children with autism spectrum disorder. *Psychology in the Schools, 48*(2), 198-213.
- Obrusnikova, I., & Cavalier, A. R. (2011). Perceived barriers and facilitators of participation in after-school physical activity by children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 23*(3), 195-211.
- Obrusnikova, I., & Miccinello, D. L. (2012). Parent perceptions of factors influencing after-school physical activity of children with autism spectrum disorders. *Adapted Physical Activity Quarterly, 29*(1), 63-80.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: A powerful marker of health. *International Journal of Obesity, 32*(1), 1-11.
- Özer, K. (2001). *Fiziksel uygunluk*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pan, C. Y. (2004). *Physical activity patterns and determinants in adolescents with autism spectrum disorders* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3134035)
- Pan, C., & Frey, G. C. (2005). Identifying physical activity determinants in youth with autistic spectrum disorders. *Journal of Physical Activity & Health, 2*(4), 412-422.
- Pan, C. Y. (2007). Objectively measured physical activity between children with autism spectrum disorders and children without disabilities during inclusive recess settings in Taiwan. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(7), 1292-1301.
- Pan, C. Y. (2008). School time physical activity of students with and without autism spectrum disorders during PE and recess. *Adapted Physical Activity Quarterly, 25*(4), 308-321.
- Pan, C. Y., & Frey, G. C. (2006). Physical activity patterns in youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(5), 597-606.
- Pan, C. Y., Tsai, C. L., & Hsieh, K. W. (2011). Physical activity correlates for children with autism spectrum disorders in middle school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 82*(3), 491-498.
- Pushkarenko, K. (2004). *Enhancing the structure of a swimming program for three boys with autism through the use of activity schedules* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. MQ98473)
- Sandt, D. D. R., & Frey, G. C. (2005). Comparison of physical activity levels between children with and without autistic spectrum disorders. *Adapted Physical Activity Quarterly, 22*(2), 146-159.
- Sankovich, L. (2013). *Development and implementation of a video-based activity preference assessment for children with autism and their parents* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3590165)
- Tekin-İftar, E., & Değirmenci, H. D. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 267-321). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Todd, T. (2007). *Increasing physical activity and self-determination for individuals with autism spectrum disorder* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 304754315)

- Todd, T., & Reid, G. (2006). Increasing physical activity in individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), 167-176.
- Todd, T., Reid, G., & Butler-Kisber, L. (2010). Cycling for students with ASD: Self-regulation promotes sustained physical activity. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(3), 226-241.
- US Department of Health and Human Services (2012). *Physical activity guidelines for Americans mid-course preprint: Strategies to increase physical activity among youth*. Washington, DC: US Department of Health and Human Services.
- Yanardağ, M. (2007). *Otistik çocuklarda farklı egzersiz uygulamalarının motor performans ve stereotip davranışlar üzerine etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yanardağ, M., Akmanoglu, N., & Yılmaz, I. (2013). The effectiveness of video prompting on teaching aquatic play skills for children with autism. *Disability and Rehabilitation*, 35(1), 47-56.
- Yanardağ, M., Birkan, B., Yılmaz, İ., Konukman, F. K., Ağbuğa, B., & Lieberman, L. (2011). The effects of least-to-most prompting procedure in teaching basic tennis skills to children with autism. *Kineziologija*, 43(1), 44-55.
- Yanardağ, M., Ergun, N., & Yılmaz, İ. (2009). Otistik çocuklarda adapte edilmiş egzersiz eğitiminin fiziksel uygunluk düzeyine etkisi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 20(1), 25-31.
- Yanardağ M., Ergun N., Yılmaz İ., & Konukman F. (2008). Effects of most to least prompting procedure on ball playing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(1), 87-91.
- Yanardağ, M., Ergun, N., Yılmaz, I., Aras, O., & Konukman, F. (2011). Effects of water exercise program on motor performance in autism. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 76-84.
- Yanardağ, M., & Yılmaz, İ. (2012). Otistik bozukluk gösteren çocuklarda bir müdahale yaklaşımı: Su içi etkinlikler. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4(1), 32-45.
- Yanardağ, M., Yılmaz, İ., & Aras, Ö. (2010). Approaches to the teaching exercise and sports for the children with autism. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(3), 214-230.
- Yılmaz, İ., Yanardağ, M., Birkan, B., & Bumin, G. (2004). Effects of swimming training on physical fitness and water orientation in autism. *Pediatrics International*, 46(5), 624-626.
- Yılmaz, I., Yanardağ, M., Ergun, N., Uysal, A., & Konukman, F. (2011). Effects of pool exercise training on stereotypical behaviors in autism. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 76-84.
- Winnick, J. P. (2010). *Adapted physical education and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- World Health Organization (WHO). (2010). *Global recommendations on physical activity for health*, Geneva, Switzerland.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2016, Volume: 17, No: 3, Page No: 347-376

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.268559

REVIEW

Received: 07. 03. 16

Accepted: 13. 10. 16

OnlineFirst: 23.11.16

Review of Studies on Physical Activities of Individuals with Autism Spectrum Disorders (ASD)

Bora Görgün*

Eskişehir Osmangazi University

Macid Ayhan Melekoğlu**

Eskişehir Osmangazi University

Abstract

The aim of this study is to review thesis and articles on physical activities of individuals with autism spectrum disorders (ASD) published between 2004 and 2014 in Turkey and in the world. Council of Higher Education (YÖK) National Thesis Center, The Scientific and Technological Research Council of Turkey National Academic Network and Information Center (TÜBİTAK ULAKBİM), EbscoHost, Proquest Dissertations and Theses Global, SAGE and SpringerLink databases were searched for this study and 16 thesis and 33 articles published in peer-reviewed journals were reached about the subject. Obtained studies were reviewed in four categories. There were six studies in “Comparison of physical activities of individuals with ASD” category, 26 studies in “Impact of physical activity program on individuals with ASD” category, six studies in “Opinions of families and teachers about physical activity” category, and 11 studies in “Identification and improvement of quality of physical activity programs” category. Results yielded that physical activity makes positive contributions to the development of individuals with ASD, studies conducted in our country focus on the impact of physical activity, and there is a need for studies on topics including nature of the physical activity programs and comparison of physical activity levels with individuals with different disability categories.

Keywords: Physical activity, physical fitness, autism spectrum disorders, exercise, sport.

Recommended Citation

Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2016). Review of studies on physical activities of individuals with autism spectrum disorders (ASD). *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 17(3), 347-376.

*Doctoral Student, Eskişehir Osmangazi University Department of Special Education, Eskişehir E-mail: bboorraagorgun@gmail.com

**Assoc. Prof., Eskişehir Osmangazi University Department of Special Education, Eskişehir E-mail: mamelekoglu@ogu.edu.tr

Symptoms of ASD starts in early childhood, and it is expressed as a neurodevelopmental disorder characterized by significantly deficiencies in social communicative field and restricted repetitive behaviors and interests (American Psychiatric Association [APA], 2013). The main deficiency of individuals with ASD is observed in the area of social interaction. Some examples of these deficiencies are not being able to build eye contact, using limited gestures and facial expressions, standing too close or distant to others, and showing unusual sound quality and emphases while talking (Koegel & Koegel, 2006). Physical activity is defined as an individual's movement in areas such as homes schools, parks, streets, shopping centers etc. with spending power through skeletal muscles in an unstructured and non-systematic manner (Yanardağ & Yılmaz, 2012).

The increase occurred in the number of individuals with ASD brings the question of which intervention methods are the most appropriate and effective for these individuals. Intervention methods for individuals with autism is classified under several headings in the National Standards Report published by the National Autism Center (NAC) in 2015. In this classification, studies on physical activity conducted with individuals with ASD are located in the newly developed applications.

Method

This study is a qualitative document analysis and aims at reviewing studies on physical activity of individuals with ASD. Preliminary criteria are taken into account when determining research area. This preliminary criteria are; (a) including studies conducted between 2004 and 2014, (b) having participants with a diagnosis of ASD in the study, (c) having the topic of the study about physical activities of individuals with ASD or their families, and (d) including accessible master's or doctoral thesis or articles published in peer-reviewed journals.

In this study, a total of 16 theses and 33 articles were reached and examined on the subject. Four categories were determined by examining the studies in the analysis phase: (a) comparison of physical activity levels of the individual with ASD, b) impact of physical activity programs on individuals with ASD, and c) opinions about physical activity programs, and d) identification and improvement of features of the physical activity programs.

Findings

The number of studies conducted abroad on the subject is more than the number of work performed at home. Total of 34 studies have been carried out abroad while 15 studies were published in our country. Furthermore, findings yielded that domestic as well as international studies focused on the topic of the impact of the physical activity programs on individuals with ASD, and there is no study on identification and improvement of features of the physical activity programs in Turkey.

When analyzed according to categories; a master's thesis carried out in Turkey and a doctoral thesis and four articles published abroad were reached on the topic of comparison of physical activity levels of individuals with ASD. For this purpose, 158 individuals with ASD and 121 individuals with normal development were participated in the studies. Ages of the participants ranged from 5-21.

A doctoral thesis and 12 research articles conducted in Turkey and four doctoral and two master's thesis and seven research papers were published abroad were reached on the topic of the impact of physical activity programs on individuals with ASD. In studies conducted for this purpose, 133 individuals with ASD ranging from ages 3-27, two individuals with normal development, two teachers and two teacher assistants were participants.

A doctoral thesis, a master's thesis and three articles carried out abroad and an article published in Turkey were reached on the subject of the determination of views on physical activity. In studies conducted for this purpose, 153 parents, 43 teachers and 26 individuals with ASD participated. Ages of individuals with ASD ranged from 8-14.

Four doctoral thesis, a master's thesis and six articles published abroad were reached on the topic of identification and improvement of features of the physical activity programs. In studies conducted for this purpose, 306 individuals with ASD, 216 parents, and 76 individuals with normal development were participants. The ages of the individuals with ASD varies between 4-20 years of age.

Discussion and Results

Studies examined in this literature review were conducted in nine different countries. Most of the studies were carried out in the US, and then, Turkey, Taiwan and Canada follows in order. Sixteen authors took part in 15 studies on the topic conducted in the past 10 years in Turkey. Since the general framework of the studies were physical activity of children with ASD, it was expected to have more researchers in the field of special education among authors of those studies.

Furthermore, findings of this review indicated that studies focused on determining the effects of physical activity programs for individuals with ASD. It is thought that research topics can evolve in time as the positive impact of physical activity programs are revealed. Additionally, findings of this review may show that there is need for research on nature of physical activity programs, opinions of teachers, assistant teachers, families and individuals participated in physical activity programs, and comparison of physical activity levels of individuals with ASD and other disability groups. When determining the impact of physical activity on children with ASD, it is important to consider the importance of early intervention, and working with the younger age group of children and planing and implementing different physical activities may lead the experts in the field.

This study is important because it revealed the situation of our country on the topic of the physical activity of individuals with ASD in the world, and showed the difference between the categories studied in our country and other countries. It is expected the researchers interested in the physical activity of individuals with ASD to benefit findings of this study. In addition, the described studies on physical activity may increase the implementation knowledge of people working with the individuals with ASD and provide new ideas.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2016, Cilt: 17, Sayı: 3, Sayfa No: 377-394

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.268560

DERLEME

Gönderim Tarihi: 29.07.15

Kabul Tarihi: 14.09.16

Erken Görünüm: 23.11.16

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Karşılıklı Taklit Eğitimi*

Gökhan Töret**

Gazi Üniversitesi

E. Rüya Özmen***

Gazi Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, son yıllarda ilgili araştırmalar çerçevesinde Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklara taklit becerileri eğitiminde etkili olduğu bildirilen Karşılıklı Taklit Eğitimi'nin (Reciprocal Imitation Training; Ingersoll, 2008) incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, ilk olarak Karşılıklı Taklit Eğitimi'ne (KTE) ilişkin kuramsal çerçeveye yer verilmiş; ikinci olarak, KTE teknikleri ve uygulama adımları tanıtılmıştır. Üçüncü olarak ise OSB olan çocukların taklit becerileri edinim veya kendiliğinden kullanım düzeyleri üzerinde KTE'nin etkililiğini inceleyen ilgili araştırma bulguları sunulmaktadır alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Dördüncü ve son olarak, alanyazın doğrultusunda, Türkiye'de OSB olan çocuklara taklit becerileri öğretimine yönelik araştırma ve uygulama önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Karşılıklı taklit eğitimi, otizm spektrum bozukluğu, taklit becerileri eğitimi.

Önerilen Atıf Şekli

Töret, G., & Özmen, E. R. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda Karşılıklı Taklit Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 377-394.

*Bu çalışma, Gökhan TÖRET'in Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN'in danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden türetilmiştir

***Sorumlu Yazar:* Araş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, E-Posta: gokhantoret@gazi.edu.tr

***Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, E-Posta: eruya@gazi.edu.tr

Taklit becerisi, başkalarının eylemlerinin farkında olma ve bu eylemleri yeniden üretme yeterliliği olarak tanımlanmaktadır (Kubota, 2005). Taklit, başkalarını gözlemeyi ve dinlemeyi içeren bir sosyal öğrenme aracı olup (Charman, 2006) sosyal ilişkilerin geliştirilmesinde anahtar bir unsurdur (Cook ve Bird, 2012). Alanyazında farklı taklit beceri türlerinin tanımlandığı, bu taklit becerilerinin ise gelişim ve öğrenme sürecindeki işlevi açısından farklı biçimlerde sınıflandığı görülmektedir (alanyazın taraması için bkz. Töret ve Özmen, 2014). Önemli sosyal etkileşim becerilerinden olan taklit, OSB olan çocuklarda geliştirilmesi hedeflenen beceriler arasına girmektedir. OSB olan çocukların taklit becerilerinin gelişiminde yetersizlikler yaşadıkları belirlenmiştir (Charman ve ark., 1997; Curcio, 1978; Dawson, Meltzoff, Osterling ve Rinaldi, 1998; Heimann, Ullstadius, Dahlgren ve Gillberg, 1992; Libby, Powel, Messer ve Jordan, 1997; Rogers, Hepburn, Stackhouse ve Wehner, 2003; Rogers ve Pennigton, 1991; Smith ve Bryson, 1994; Stone, Ousley ve Littleford, 1997; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013). OSB olan çocukların özellikle nesne ile ilişkili model olunan anlamlı veya anlamlı olmayan kullanımı içeren eylemlerin taklit edilmesi (Ingersoll ve Shreibman, 2006; Stone ve ark., 1997) olan nesnel eylem taklidi becerileri ile model olunan anlamlı olan betimsel, sohbetsel veya duygusal jestlerin taklit edilmesi (Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007) olan jest taklidi becerilerini sergilemelerinde yetersizlikler gözlenmektedir (Stone ve ark., 1997; Rogers ve ark., 2003). Bunun yanı sıra ilgili araştırmalarda taklidin hem normal gelişim gösteren hem de OSB olan çocuklarda dil (Luyster, Kadlec, Carter ve Tager-Flusberg, 2008; Stone ve ark., 1997; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013); ortak dikkat (Carpenter, Pennigton ve Rogers, 2002) ve oyun (Fiese, 1990; Stone ve ark., 1997; Toth ve ark., 2007) gelişiminde oynadığı role vurgu yapılmaktadır. Erken çocukluk döneminde bulunan OSB olan çocuklarda taklit becerileri ile dil ve iletişim becerileri ve diğer sosyal etkileşim becerileri arasında çeşitli düzeylerde ilişkili olduğu bilinmektedir (Ingersoll ve Meyer, 2011). OSB olan çocuklar ile yürütülen ilgili araştırmalara bakıldığında, taklidin eş zamanlı olarak *dil becerileri* (Bates, Bretherton ve Snyder, 1988, Carpenter, Pennigton ve Rogers, 2002; Charman ve ark., 2003; Luyster, Kadlec, Carter ve Tager-Flusberg, 2008; Stone, Ousley ve Littleford, 1997; Toth, Munson, Meltzoff ve Dawson, 2006; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013), *ortak dikkat becerileri* (Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998) ve *oyun becerileri* ile (Stone ve ark., 1997; Toth ve ark., 2006) ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda erken dönemde OSB olan çocuklarda taklit becerilerinin yanı sıra dil ve iletişim ve diğer sosyal etkileşim becerilerinin desteklenmesi amacıyla erken müdahalenin planlanmasında hedef beceri olarak taklit kilit rol oynamaktadır (Töret ve Özmen, 2014). Diğer yandan, alanyazında taklit becerilerinin, dil ve diğer sosyal etkileşim becerileri ile olan ilişki düzeylerinin ortaya çıkmasının, taklit becerilerin öğretimine yönelik yansımaları olmuştur. Bu yansımalarından biri, taklit becerisi öğretiminin sosyal etkileşimi temel alarak desenlenmesidir. Böyle bir yansımaların ürünü olan Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE), 2000'li yılların başında OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretimi amacıyla geliştirilmiştir. KTE doğal ve davranışsal yaklaşımları temel alan eklettik müdahale tekniklerinin sosyal etkileşimsel ve karşılıklılık özelliğine göre düzenlendiği bir taklit eğitimi yöntemidir (Ingersoll ve Shreibman, 2006).

Erken çocukluk döneminde, OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretimi amacıyla çeşitli öğretim yaklaşımları benimsenmiştir. Bu yaklaşımlar çerçevesinde desenlenen öğretim yöntemlerinin OSB olan çocukların taklit becerilerini öğrenmelerinde etkililiği son 50 yıldan bu yana araştırılmaktadır (Lovaas, 1987; Metz, 1965; Ingersoll, 2012). Bu yöntemlerden son yıllarda geliştirilen ve kanıt temelli olma yolunda olan müdahale yöntemlerinin bulunduğu gözlenmektedir. Bu yöntemlerden, *Millieu Öğretim Yöntemi (Milieu Teaching)*, *Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching)* ve *Temel Tepki Öğretimi (Pivotal Response Treatment)* gibi doğal ve davranışsal yaklaşımları temel alan eklettik müdahale tekniklerinin ortak özelliği, sosyal ve iletişimsel karşılıklılık niteliği taşımasıdır. Bu çalışmada, bu eklettik müdahale teknikleri ile ortak özelliği paylaşan bir taklit eğitimi yöntemi olan (Ingersoll ve Shreibman, 2006), Karşılıklı Taklit Eğitimi'nin (Reciprocal Imitation Training; Ingersoll, 2008) incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada ilk olarak KTE'ye ilişkin kuramsal çerçeveye yer verilmiş, ikinci olarak KTE teknikleri ve uygulama adımları tanıtılmıştır. Üçüncü olarak ise OSB olan çocukların taklit becerileri edinim veya kendiliğinden kullanım düzeyleri üzerinde KTE'nin etkililiğini inceleyen ilgili araştırma bulguları sunulmaktadır alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Dördüncü ve son

olarak, alanyazın doğrultusunda, Türkiye’de OSB olan çocuklara taklit becerileri öğretimine yönelik araştırma ve uygulama önerilerinde bulunulmuştur.

KTE’ye Kuramsal Bakış

OSB olan çocuklara sosyal etkileşim becerilerinin öğretimini hedefleyen yöntemlerin, farklı öğretim yaklaşımları içerisinde yer aldığı gözlenmektedir. Bu öğretim yaklaşımları ise alanyazında yaygın olarak; erken dönem yoğun davranışsal müdahale yaklaşımı (early intensive behavior intervention approaches) ile doğal davranışsal müdahale yaklaşımı (natural behavioral approaches) olarak gruplanmaktadır (Koegel, Koegel, Freeden ve Gengoux, 2008). Bunun yanı sıra, alanyazında OSB olan çocuklara taklit becerilerinin de yer aldığı sosyal etkileşim becerilerinin öğretimi amacıyla geliştirilen ve bireyselleştirilmiş öğretim materyallerini içeren öğretim programları (örn., Yap-İzle-Dinle-Söyle; Quill, 2000) ve farklı müdahale stratejilerinin bulunduğu da görülmektedir (örn., Video Model Olma). OSB olan çocuklara sosyal etkileşim becerilerinin öğretimi amacıyla erken dönem yoğun davranışsal müdahale yaklaşımı içerisinde, Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemi (*Discrete Trial Training*) (ADÖY) veya Lovaas yöntemi (*Lovaas Method*) olarak da adlandırılan yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemler, Uygulamalı Davranış Analizi ilkelerine dayalı öğretim yöntemleridir (Lovaas, Koegel, Simmons ve Long, 1973; Kurt, 2011). OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretimi amacıyla, geleneksel erken çocukluk özel eğitimi uygulamaları kapsamında yaygın olarak ADÖY kullanılmaktadır (Leaf ve McEachin, 1999). ADÖY uygulamalarında taklit davranışları bir dizi ayrıık olarak hedeflenen alt becerilere bölünerek, seri öğretim oturumlarında öğretilmektedir (örneğin, alkışlama, iç içe geçen kutuları birbirine geçirme vb.) Taklit becerilerinin öğretimi sürecinde, tepki öncesinde uyarıcı, koşullu olarak pekiştirici ile birlikte sunulmaktadır (Lovaas, 2003). OSB olan çocuklara taklit becerilerinin kazandırılmasına yönelik ilköğretim programlarını, Lovaas ve arkadaşlarının geliştirildiği bilinmektedir (Lovaas, 1987; Lovaas ve ark., 1973). Edimsel koşullanma kuramının temel alındığı uygulamalı davranış analizi yaklaşımı ilkeleri doğrultusunda desenlenen bu öğretim yöntemlerinin, OSB olan çocukların taklit becerileri edinimi üzerindeki etkililiğinin incelendiği deneysel çalışmalar 1960’lı yıllardan itibaren hız kazanmıştır (Baer ve ark., 1967; Lovaas ve ark., 1973). ADÖY’ün, OSB olan çocukların taklit becerilerini edinimleri üzerinde etkili olduğu görülmesine rağmen (Baer, Peterson ve Sherman, 1967; Metz, 1965), çocukların edindikleri becerileri, farklı kişiler, bağlamlar veya materyallere genellemede ve kendiliğinden kullanım düzeylerinde güçlükler ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yakın zamanda taklidin genellenmesine ve kendiliğinden kullanımına odaklanan doğal davranışsal yaklaşımlar geliştirilmiştir (Koegel ve Koegel, 2006).

Erken çocukluk döneminde, OSB olan çocuklara sosyal etkileşim becerilerinin öğretimi amacıyla etkililiği ve verimliliği incelenen ve doğal davranışsal yaklaşımlar çerçevesinde yer alan yöntemler arasında; a) Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching; Hart ve Risley, 1968), Milieu Öğretim Yöntemi (Milieu Teaching; Warren, 1992), Temel Tepki Öğretimi (Pivotal Response Treatment; Koegel, O’Dell ve Dunlap, 1987) gibi yöntemler bulunmaktadır. Uygulamalı Davranış Analizi ile gelişimsel öğrenme yaklaşımlarını temel alan eklektik öğretim yöntemleri niteliğine sahip olan bu öğretim yöntemlerinin bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu yöntemlerin ortak özelliklerinin başında, çocuğun liderliğinin izlenmesi, doğal ortamlarda gerçekleştirilmesi, doğal pekiştiricilerin kullanılması ve daha az yapılandırılmış olan öğretim süreçleri gelmektedir (Koegel ve ark., 2008). Bunun yanı sıra, doğal davranışsal yaklaşıma dayalı öğretim süreci; çocuğun diğerleriyle sosyal etkileşim kurması amacıyla gereksinim duyduğu (örneğin, motivasyon) öncelikli alanları (pivotal areas) desteklenmesini hedeflemektedir (Koegel ve Koegel, 1986). Diğer yandan, bu yaklaşıma dayalı öğretim yöntemlerinin doğal ortamlarda uygulanması ve etkililiğinin incelendiği bazı araştırmalarda ebeveynlerin de yer alması (Bryson ve ark., 2007; Koegel, Symon ve Koegel, 2002) nedeniyle, genellikle daha az ebeveyn katılımı olan ve daha çok yapılandırılmış ortamlarda uygulanan, erken dönem yoğun davranışsal müdahale yaklaşımına dayalı yöntemlerden (örneğin, ADÖY) farklılaşmaktadır (Minjarez, Williams, Mercier ve Hardan, 2011). 2000’li yıllara kadar olan süreçte geliştirilen doğal davranışsal yaklaşıma dayalı öğretim yöntemlerinin hiçbiri doğrudan taklit becerilerinin öğretimini hedeflemek için desenlenmemiştir. Ancak bu durum, 2000’li yılların başında, OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretimi amacıyla KTE’nin geliştirilmesi (Ingersoll ve Shrieblman, 2006) ile

değişmiştir. KTE, OSB olan çocuklara oyun ortamında, taklidin sosyal kullanım bağlamlarında öğretimi amacıyla geliştirilmiştir. KTE, doğal davranışsal yaklaşımı temel alması nedeniyle (Ingersoll ve Shriebman, 2006), doğal öğretim yöntemlerinin ortak özelliklerini paylaşmaktadır (Ingersoll, 2008). KTE, hedeflenen taklit becerileri doğrultusunda belirlenmiş öğretimsel amaçlara ulaşmak için öğretim tekniklerinin aşamalı biçimde sistematik olarak sunulması bakımından davranışsal yaklaşımların da özelliklerini taşımaktadır (Lovaas, 1987). Bununla birlikte, KTE’de hedeflenen taklit eylemlerinin, sosyal etkileşim işlevine sahip olması, sosyal etkileşimsel bağlamlarda öğretilmesi ve sosyal bağlamda kendiliğinden kullanımı önemli görülmektedir. Ayrıca KTE, öğretim sürecinde taklit etme (Gazdag ve Warren, 2000) ve dilsel haritalama gibi doğal dil öğretim tekniklerinin kullanılması (Yoder ve Warren, 1999), çocuğun gelişimsel aşamasına uygun olarak amaç seçimi ve doğal pekiştiricilerin kullanımı (Ingersoll, 2008) bakımından doğal davranışsal yaklaşıma dayalı yöntemlerin özelliklerini taşımaktadır. Sonuç olarak, KTE doğal davranışsal yaklaşımı temel alan eklektik bir taklit öğretim yöntemidir.

KTE Teknikleri ve Uygulanması

KTE, temel olarak OSB olan çocukların taklit becerilerinin öğretimi ve kendiliğinden kullanım düzeylerinin oyun ortamında ilerletilmesi amacıyla geliştirilmiştir (Ingersoll, 2008). Bu yöntem, uygulamacının, çocuğun eylemlerini ve sesletimlerini taklit ettiği, *taklit etme (contingent imitation)* (Klinger ve Dawson, 1992) ile çocuğun eylemlerinin eş zamanlı olarak betimlediği, *dilsel haritalama (linguistic mapping)* (Ingersoll, 2008), hedeflenen taklit eylemlerine model olduğu, *model olma (modeling)*; çocuğun taklit eylemini sergilemesi durumunda doğal pekiştiricileri sunduğu, *pekiştirme (reinforcing)* ve çocuğun taklit eylemini sergilememesi durumunda hata düzeltmek için yardım sunduğu *ipucu sunma (prompting)* tekniklerini içermektedir. KTE teknikleri, üç aşamada uygulanmaktadır. Birinci aşamada, eş zamanlı olarak taklit ve dilsel haritalama teknikleri kullanılırken, ikinci aşamada model olma, üçüncü aşamada ise model olma sonrasında çocuğun verdiği tepkinin doğru veya hatalı olması durumuna göre pekiştirme veya ipucu sunma teknikleri kullanılmaktadır. Aşağıda bu teknikler açıklanmış ve uygulama örneklerine yer verilmiştir.

Taklit etme.

KTE tekniklerinden *taklit etme*, uygulamacının çocuğun davranışlarının aynısını taklit etmesi sürecidir (Gazdag ve Warren, 2000). Taklit etme tekniğinin, uygulamacı ve çocuk arasındaki karşılıklı etkileşimi ve ortak dikkati güçlendirdiği bulgularını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Escalona, Field, Nadel ve Lundy, 2002; Hwang ve Hughes, 2000). Taklit etme tekniği, uygulama sürecinde göz kontağı ve ortak dikkatin artırılmasında önemli rol oynamaktadır (Ingersoll, 2008). Dolayısıyla taklit etme, çocuk ile eğitmen arasındaki ortak dikkati kolaylaştırarak, çocuğu eğitmeni taklit etmeye hazırlamaktadır (Ingersoll, 2008). Uygulamanın ilk aşamasında, oyun bağlamı boyunca, çocuğun oyuncak ile ilgili eylemleri, jestleri, vücut hareketleri ve sesletimleri uygulamacı tarafından taklit edilmektedir. Çocuğun kendine ve başkasına zarar verici veya yıkıcı nitelikte hiçbir davranışı ise taklit edilmemektedir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010). KTE’de gelişimsel olarak uygun oyuncak setleri, taklit etme sürecini hızlandırmak için kullanılmaktadır. Örneğin, oyuncak bir ayıya kaşıkla yemek yedirme nesneli eylem taklidi eğitiminde, çocuk kaşığı eline aldığı anda uygulamacı da gülümseyerek eline almakta; çocuk oyuncak ayıya dokunduğunda yetişkin de dokunmaktadır. Taklit etme sürecinde uygulamacı, eş zamanlı olarak dilsel haritalama ile çocuğun eylemlerini betimlemekte ve yalın bir dil kullanmaktadır.

Dilsel haritalama.

Uygulamanın ilk aşamasında, taklit etme tekniği ile eş zamanlı olarak uygulanan, *dilsel haritalama* ise uygulamacının, çocuğun iletişim davranışını anında takip ederek, genişleterek veya tekrarlayarak iletişim davranışının temel anlamını ve iletişim amacını sözlü olarak ifade etmesidir (McCathren, 2000). KTE’de ise dilsel haritalama tekniği kullanımında uyarlamalar yapıldığı görülmektedir. Bu uyarlama dilsel haritalama kullanımının kapsayıcılığının genişletilerek, çocuğun sadece iletişimsel davranışlarının değil etkileşim ortağı ile katıldığı ve/veya yaptığı tüm eylemlerin betimlenmesidir (Ingersoll, 2008). Alanyazında çocuğun liderliğini izleme amacıyla kullanılan sözel stratejilerden biri olan betimleyici konuşma (McCathren, 2000), KTE’de dilsel

haritalama tekniği kullanımı içerisine eklenmiştir. KTE’de dilsel haritalama tekniği kullanılırken, uygulamacı, çocuğun tüm davranışlarını taklit ederken, aynı zamanda çocuğun davranışlarını basit dil kullanımı ile betimlemekte (Ingersoll, 2008) ve sözcelerini (ses, hece, sözcük ve sözcük birleşimleri) genişletmektedir (Ingersoll, 2010; Ingersoll ve Lalonde, 2010; Ingersoll ve Shrieberman, 2006). Dilsel haritalamada temel amaç, çocuğun uygulamacı ile iletişimsel karşılıklılığını artırmak ve çocuğa uygun dil modeli sağlamaktır (Ingersoll ve Shrieberman, 2006). Çocuğa uygun dil modeli sağlanması, "çocuğa yöneltilen dil veya annece" olarak da adlandırılmakta; yetişkinlerin küçük çocuklarla konuşurken dilin anlam, söz dizimi, kullanım ve sesbilgisel boyutlarında değişiklikler yapmasını, abartılı vurguyla, yüksek perdede seslerle, sözcükleri belirgin biçimde söyleyerek, daha yavaş bir tonda konuşmasını içermektedir (Uzuner, 2003). Çocuğa uygun dil modelinin sağlanması, çocuğun etkileşim ortağı olarak sözel iletişime katılımını güçlendirmektedir (Turan, 2012). Dilsel haritalama tekniği uygulanırken, çocuğun bulunduğu dil gelişimi düzeyine uygun betimleme ve genişletmelerin yapılması oldukça önemlidir (Ingersoll ve Lalonde, 2010). Çocuk, oyuncak bebeği battaniyeye sardığında uygulamacının “Şşş, bebek uyuyor” ifadesini kullanması ile uygulamacı çocuğun iletişim amacını sözlü olarak ifade etmiştir. Bu da dilsel haritalamaya örnektir (Ingersoll ve Lalonde, 2010). Başka bir örnekte ise çocuk eline arabaya alıp, “araba” dediğinde uygulamacının “elinde araba var” denilmesi de çocuğun dilini genişleterek dilsel haritalama yapmaya örnektir. Dilsel haritalamanın küçük yaş grubunda bulunan OSB olan çocuklarda kendiliğinden ve taklitsel dili artırdığı belirtilmektedir (Ingersoll, 2008). Ayrıca, dilsel haritalama, doğal dil öğretim yöntemlerinden biri olan Dil Öncesi Milieu Öğretim Yönteminin (Prelinguistic Millieu Teaching; Yoder ve Warren, 1998) öğretim tekniklerinden biridir.

Model olma.

KTE tekniklerinden biri de *model olma* (Ingersoll, 2008). Bu teknik öğretimin ikinci aşamasında kullanılmaktadır. Model olma tekniği, bağlama uygun dil ve iletişimsel yapıların kullanımında çocuğa model olmak amacıyla kullanılan doğal dil öğretim tekniklerinden biridir (Yoder ve ark., 1993). Model olma tekniği uygulanırken uygulamacı, sözel yardımlar veya etiketleyiciler (*verbal markers*) kullanarak taklit eylemine üç kez model olmaktadır. Çocuğa üçüncü kez model olunması sonrasında 10 saniye boyunca, uygulamacının model olduğu taklit eylemini çocuğun taklit etmesi beklenmektedir. Bu bağlamda, taklit etme, sosyal yanıtlayıcılık ve ortak dikkati hızlandırırken, model olma ile taklit etmeye yönelik tepkide bulunma olasılığı artırılmakta ve çocuğun liderliği izlenerek çocuğun sosyal katılımına yardımcı olunmaktadır (Ingersoll, 2008, Ingersoll ve Shrieberman, 2006). Bu teknik uygulanırken, çocuğun aşına olduğu nesnel eylemler ve jestlerden aşına olmadığı nesnel eylem ve jestlere doğru izleyen bir sırada model olunması önerilmektedir (Ingersoll ve Shrieberman, 2006).

İkinci aşamada model olma tekniği kullanımında çocuk, uygulamacının taklit eylemlerinin farkında olmaya başladığında, çocuğa yetişkinin sergilediği davranışları taklit etmesi öğretilmektedir. Bu süreçte, çocuğa açık uyarın sunulmaktadır. Örneğin, bir jest taklit öğretiminde uygulamacının parmağı ile dudağına dokunması açık bir uyarın sunmadır. Çocuğa açık uyarınların sunulmasının birkaç nedeni bulunmaktadır (Ingersoll, 2008). Bu nedenlere bakıldığında, *birinci olarak* içsel motivasyon sağlanarak doğal ortamda taklidin sürdürülmesi amaçlanmaktadır. Böylece hem öğrenme hem de etkileşim kurmaya yönelik çocuğun taklit eylemlerini izlemesi hedeflenmektedir (Ingersoll, 2008). *İkinci olarak* ise çocuk belirli bir öğrenme gereksinimi yerine, diğerlerinin iletişimsel ve sosyal açıdan ilginç olan eylemlerini sergilediğini gördüğünde, taklit eylemlerini kendiliğinden kullanmaya başlamaktadır. Bu nedenle, KTE’de “Bunu yap!, Sen de yap!” gibi öğretimsel yönergelerden kaçınılmakta, bunun yerine çocuğun dikkatini model olunan eylemlere çeken somut sözel etiketleyiciler (*verbal markers*) kullanılmaktadır (örn., hedef nesnel eylem taklidinde oyuncak ayının beslenmesine model olunurken yemek yeme sesleri çıkarılarak “ayıcık acıkmış” denilmektedir). Diğer yandan, sözel etiketleyiciler ile model olunan eylemlere ilişkin bir ses etiketleme yapılarak, çocuğun eylemleri betimlenmekte ve çocuğun uyarına bağımlı hale gelmesini önlemek için uygulama sürecinde bu sözel etiketleyiciler değiştirilmektedir. *Üçüncü ve son olarak* ise KTE’de taklit öğretiminin amaçları arasında taklit becerilerinin genellenmesi olduğu ifade edilmektedir (Ingersoll, 2008). Genelleme amacının önemli olduğunu vurgulanırken Ingersoll (2008), normal

gelişim gösteren çocuklardaki gelişim sürecine dikkat çekerek, etkinlik içerisindeki karşılıklı taklit alışverişi ile düzenlenen karşılıklı bir sosyal etkileşim durumunun, bir eyleminin taklidinin birden fazla kez tekrarlanarak sergilenmesinden daha fazla bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, taklit girişimlerinin, taklit eyleminin doğruluğundan daha önemli olduğunu ve çocuk tarafından sergilenen tüm taklit girişimlerinin KTE’de doğal pekiştiriciler ile pekiştirildiğini ve bağlam olarak birbirinden kopuk, sosyal işlevi olmayan bir hedef taklit eylemini öğretmek yerine, uygulama sürecinde ilk aşamadan itibaren oyun bağlamında sosyal ve iletişimsel işlevleri olan eylemlere model olunduğunu ifade etmiştir.

İpucu sunma.

KTE uygulamasının üçüncü aşamasında *ipucu sunma* tekniği kullanılır. Bu aşamada, çocuğa üç kez model olduktan sonra, 10 saniye boyunca çocuk tarafından taklit eyleminin sergilenmemesi durumunda, uygulamacının çocuğun eylemi yapmasına ya da tamamlamasına destek olmak için işaret veya fiziksel yardım kullanılır (örn., Ingersoll ve Shrieberman, 2006; Ingersoll, 2008). Sunulan fiziksel yardımlar, model olunan taklit eyleminin sergilenme biçimine göre (örn., baş ve gövde ile sergilenen taklit eylemleri veya el ve kol ile sergilenen taklit eylemleri) çocuğun eli, bileği, dirseği, kolu veya omuzlarından yapılacak fiziksel yönlendirmeler ile çeşitlilik göstermektedir (Ingersoll, 2008). Örneğin, işaret etme jesti taklidi öğretiminde, yetişkin çocuğun görüş alanı içerisinde bulunan arabayı ileri doğru sürdükten sonra “araba gitti, orada” sözel etiketleyicisini kullanarak, işaret etme jestine üç kez model olmaktadır. Model olduktan sonra işaret etme jestini çocuğun taklit etmemesi durumunda, yetişkin çocuğa yaklaşarak çocuğun elini tutmakta ve çocuğun elini işaret etme pozisyonuna getirerek sözel etiketleyiciyi tekrar ifade etmektedir. Bu fiziksel yardımlara bir taklit becerisinin öğretim sürecinde, bir veya iki kez başvurulabilir.

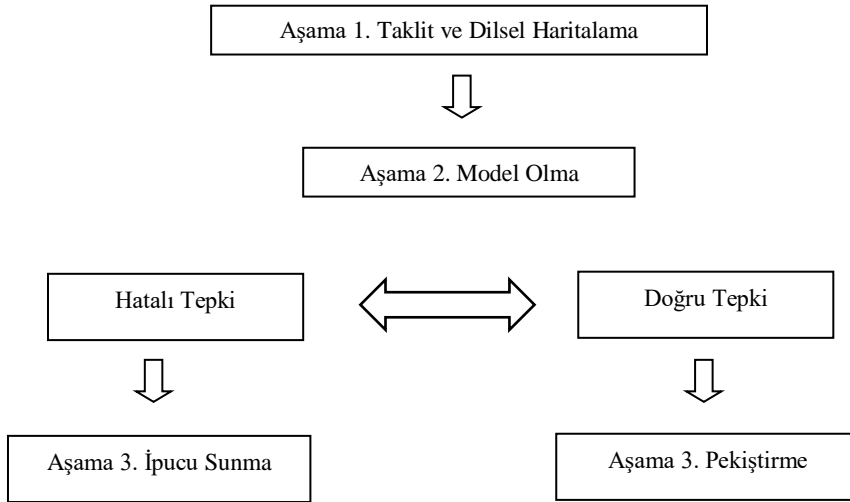
Fiziksel yardımın amacı, yetişkin tarafından model olunan eylemi taklit etmesi beklenen çocuğun öğrenmesine yardımcı olmak, motor koordinasyonunda güçlük bulunan çocuklara yardım sunmaktır. Ayrıca fiziksel yardımlar olumsuz pekiştirme türü olarak da görülmektedir. Fiziksel yardımlar, bu yardımlardan kaçmak için çocuğun model olunan eylemleri taklit etme olasılığını artırabilmektedir (Ingersoll, 2008).

Pekiştirme.

Üçüncü aşamada kullanılan diğer bir teknik ise çocuğun taklit eylemini sergilemesi durumunda kullanılan *pekiştirme*. Bu teknik, çocuğun ilgili hedef taklit becerisini taklit etmesi durumunda taklit becerisinin öğretiminde kullanılan oyuncak ile kısa süreliğine oynamasına izin verilmesi biçiminde kullanılmaktadır (Ingersoll, 2008). Bu teknik uygulanırken, çocuğun oyuncak ile 3-5 saniye oynamasına izin verilirken aynı zamanda sözel veya fiziksel övgü (afirin, sırtını okşama vb) ile çocuk pekiştirilir. Örneğin, nerede anlamında “ellerini iki yana açma” jest taklidi becerisinin öğretiminde, uygulamacı oyuncak ekmeği oyuncak fırının kapağını açıp içine koyduktan sonra kapağını kapatıp “nereye gitti” sözel etiketleyicisi kullanır ve jسته üç kez model olur. Çocuğun jesti taklit etmesi durumunda uygulamacı afirin diyerek, jestin taklidi eğitiminde kullanılan oyuncak fırın ve ekme ile çocuğun 3-5 saniye oynamasına izin verir. ADÖY’de yaygın olarak kullanılan sembol pekiştiricilerden veya yiyecek pekiştiriciden farklı olarak, çocuğa ilgili taklit becerisinin öğretiminde kullanılan oyuncak ile oynamasına izin verilmesi, izin verilen oyuncağın doğal pekiştirici niteliği kazanmasını sağlamaktadır (örn., Ingersoll, 2008). Doğal pekiştirimin diğer doğal davranışsal müdahale yaklaşımları içerisinde yer alan tekniklerden biri olduğu bilinmektedir (Kaiser, Yoder ve Keetz, 1992). Bunun dışında, pekiştirme tekniği kullanımı, hedef taklit becerilerinin çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olması ve ilgili oyuncakların çocukla doğal etkileşime olanak verecek biçimde seçilmesi nedeniyle, sunulan oyuncakların doğal pekiştirici niteliği kazanmasını güçlendirmektedir.

Son olarak, üçüncü aşamada ipucu sunma veya pekiştirme tekniklerinin kullanımından sonra, sıradaki taklit becerisinin öğretilmesi amacıyla, *taklit etme* ve *dilsel haritalama* tekniklerinin kullanıldığı birinci aşamaya geri dönülür (Ingersoll, 2008). KTE eğitiminde bir taklit becerisinin öğretiminin genellikle 1 dakika sürmesi planlanmaktadır (Ingersoll ve Shrieberman, 2006).

KTE teknikleri kullanımında, kullanıldığı aşamalar, uygulanma sırası ve kullanımı ile ilgili bilgilerin yanı sıra, KTE'nin uygulanması sırasında uygulamacının etkileşim stili ve oyuncak seçimi dikkate alınması gereken önemli noktalar. KTE uygulaması boyunca, uygulamacının etkileşim stiline sıcak olması, etkileşimden keyif aldığını hissettirmesi, canlı olması, çocuk ile göz kontağı kurma sıklığının yüksek düzeyde olması, sistematik olarak sunulmaması koşuluyla çocuğun oyun eylemlerinin sözel olarak ödüllendirilmesi; çocuk ile yetişkin arasındaki karşılıklı etkileşimin niteliği ve sürdürülebilirliği açısından oldukça önemlidir (Ingersoll, 2008). Öğretim oturumu boyunca eğitimde kullanılan her oyuncuğun biri yetişkinin diğeri çocuğun kullanımına olanak verecek biçimde öğretim ortamında çift olarak bulunması, çift olarak bulunan materyalin çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olması, ilgi çekici olması, cins ve renk olarak birbirinin aynısı olması gerekmektedir (Ingersoll ve Shrieberman, 2006). Son olarak, ince motor becerilerde sınırlılıklardan kaynaklı olarak çocuğun materyal olarak kullanılan oyuncakları çalıştırmakta veya kaldırmakta zorlanması durumunda oyuncakların kullanımı ile ilgili çocuğa fiziksel yardım sunulabilir. Örneğin, alkışlama bağlamında el çırpma jestinin taklidinin öğretiminde, uygulamacı oyuncak balığı oltanın çengeline geçirip 'Aaa! Balık yakaladım' der ve üç kere el çırparak model olur. Bu esnada çocuğun, oyuncak oltanın çengeline balığı geçirip oyuncak oltayı kaldırmakta zorlanması durumunda, çocuğa fiziksel yardım verilebilir. Bu yardımın sunulmasının temel amacı, öğretim boyunca yetişkin ile oyun etkileşimini sürdürmesini sağlamak için çocuğun motive edilmesidir (Ingersoll, 2008). Tanımlamaları yapılan KTE teknikleri uygulama sürecine Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1: KTE teknikleri uygulama süreci.

KTE Araştırmaları

KTE'ye yönelik kuramsal bakışın daha derinlemesine yapılabilmesi için KTE araştırmalarının incelenmesi gerekmektedir. KTE'nin OSB olan çocuklarda taklit becerilerinin ediniminin ve kendiliğinden kullanımının kazandırılmasına ve diğer sosyal-etkileşim becerilerinde etkililiğinin ve verimliliğinin incelenmesine yönelik alanyazında toplam 13 müdahale araştırması bulunmaktadır. Öncelikle, KTE araştırmalarında katılımcı çocuklara ilişkin demografik özelliklere bakıldığında, okul döneminde bulunan OSB olan çocukların yer aldığı bir araştırma dışında (Ingersoll, Walton, Carlsen ve Hamlin, 2013), çocukların takvim yaşlarının 20 ile 60 ay aralıklarında; genel gelişim veya sözel olmayan bilişsel gelişim yaşlarının 8 ile 41 ay aralıklarında; dil yaşlarının ise 6 ile 46 ay aralıklarında olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar, araştırma modeli açısından, tek denekli (Cardon ve Wilcox, 2011; Ingersoll ve Gergans, 2007; Ingersoll, Kroman ve Lewis, 2007; Ingersoll ve Lalonde, 2010; Ingersoll ve Shrieberman 2006; Ingersoll ve ark., 2013; Taylor, 2014; Töret, 2016;

Wainer ve Ingersoll, 2014; Walton ve Ingersoll, 2012; Zaghlawan, 2011) ve deney ve kontrol gruplarını içeren grup deneysel desen modelleriyle yapılmıştır (Ingersoll, 2010; Ingersoll, 2012). Bir araştırmada ise KTE'nin, taklit becerilerinin edinim ve kendiliğinden kullanım düzeyleri üzerinde etkililiği, Video Model Olma (VMO) ile karşılaştırılarak incelenmiştir (Cardon ve Wilcox, 2011). KTE araştırmaları bağımlı değişkenler bakımından incelendiğinde, araştırmaların hem taklit becerilerini hem de diğer sosyal etkileşim becerilerini içerdiği dikkat çekmektedir. KTE'nin, nesnel eylem ve jest taklidi becerilerinin (Cardon ve Wilcox, 2011; Ingersoll ve Gergans, 2007; Ingersoll ve Lalonde, 2010; Ingersoll ve ark., 2007; Ingersoll ve ark., 2013; Ingersoll ve Shrieberman 2006; Taylor, 2014; Töret, 2016; Wainer ve Ingersoll, 2014; Walton ve Ingersoll, 2012; Zaghlawan ve Ostrosky, 2015) edinim ve kendiliğinden kullanım düzeyleri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Taklit becerileri bağımlı değişkenleri açısından, ilk yapılan çalışmada nesnel eylem taklidi (Ingersoll ve Shrieberman, 2006), sonraki çalışmada jest taklidi hedeflenmiştir (örn., Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007). Sonraki çalışmalarda ise sıklıkla nesnel eylem ve jest taklidi becerileri birlikte ele alınarak bu beceriler üzerinde etkililik çalışmaları yapılmıştır. Jest taklidinin hedeflendiği araştırmalarda (Ingersoll ve ark., 2007; Ingersoll ve Lalonde, 2010; Töret, 2016), betimsel (örneğin, uçağı betimleyici kollarını yana açma), duygusal (örneğin, alkışlama) ve sohbetsel jestlerin (örneğin, nerede? anlamında ellerini açma) taklidinin öğretimi yapılmıştır. Araştırmalarda, KTE tekniklerinden taklit etme, dilsel haritalama, model olma, ipucu sunma ve pekiştirme teknikleri genellikle birlikte kullanılmıştır. Nesnel eylem taklidinin, jest taklidine oranla daha kolay sergilenmesi ve içsel motive edici yönünün daha fazla olması nedeniyle (Ingersoll, 2008), KTE'nin nesnel eylem ve jest taklidinin öğretimi üzerinde etkililiğinin incelendiği ilgili araştırmaların tümünde, uygulama süreçlerinde taklit becerileri öğretimine nesnel eylem taklidi öğretimi ile başlanmıştır (örn., Ingersoll, 2010; Ingersoll ve Lalonde 2010; Töret, 2016). KTE'de nesnel eylem taklidi becerisi ile başlanmasının diğer bir nedeni de, OSB olan çocukların nesnel eylem taklidi becerisinde, jest taklidi becerisine oranla daha yüksek düzeyde performans göstermesidir (Stone ve ark., 1997). Dolayısıyla KTE'de nesnel taklit eylemlerinin öğretimi ile başlanmasında, bu taklit eylemlerinin daha kolay öğretilebileceği düşüncesi rol oynamış olabilir. Diğer yandan araştırmaların diğer bir özelliği ise KTE'nin çoğunlukla terapist veya araştırmacı tarafından uygulanmış olmasıdır. Ancak bazı araştırmalarda müdahale kişisi olarak, katılımcı çocukların öğretmeni (Ingersoll ve ark., 2013), ebeveynleri (Ingersoll ve Gergans, 2007) veya kardeşleri de (Walton ve Ingersoll, 2012) yer almıştır. İki araştırmada (Wainer ve Ingersoll, 2012; Taylor, 2014), KTE internet tabanlı olarak uzaktan eğitim yoluyla ebeveynler aracılığıyla sunulmuştur. Araştırmalarda uygulama ortamı olarak çoğunlukla kurum ortamı seçilmiştir. KTE öğretim oturumları çoğunlukla haftanın iki veya üç günü her biri 20 dakika süren üçer öğretim oturumlarına bölünmüş, 10 nesnel eylem taklit becerisi ve 10 jest taklit becerisi öğretilmiş, öğretim süresi toplamda ortalama 10 hafta sürmüştür (Ingersoll ve Lalonde, 2010). İlgili araştırmalarda, taklit becerilerinin edinim ve kendiliğinden kullanım düzeylerine ilişkin veriler, yapılandırılmamış taklit becerileri gözlem formu (Unstructured Imitation Assessment; Ingersoll, 2010) veya standardize olan bir araçla (Motor Imitation Scale; Stone ve ark., 1997) toplanmıştır. KTE araştırmaları incelendiğinde, dikkat çekici bir diğer nokta, Ingersoll ve arkadaşlarının (örn., Ingersoll ve ark., 2007; Ingersoll ve Shrieberman, 2006), OSB olan çocuklarda KTE'nin taklit becerileri edinim ve kendiliğinden kullanım düzeyleri üzerinde etkililiğine ilişkin alanyazına oldukça önemli sayıda bulgu sağlamış olmasıdır. Türkiye'de ise Töret (2016) KTE'nin OSB olan çocukların; nesne ve jest taklidi becerileri edinim ve kendiliğinden kullanım düzeyleri ile edindikleri bu becerileri sürdürme düzeyleri üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Bu araştırmanın bulguları da KTE'nin çocukların taklit becerilerini edinmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

KTE araştırmalarının bulgularının, OSB olan çocuklara taklit becerilerinin öğretimine ilişkin oldukça önemli yansımaları olmuştur. Birinci olarak, doğal davranışsal yaklaşıma dayalı bir öğretim yöntemi olan KTE'nin, OSB olan çocuklarda, taklit becerilerinin edinim ve kendiliğinden kullanım düzeylerinin ilerletilmesinde etkili bir yöntem olduğu görülmüştür (Cardon ve Wilcox, 2011; Ingersoll, 2010; 2012; Ingersoll ve Gergans, 2007; Ingersoll ve ark., 2007; Ingersoll ve ark., 2013; Ingersoll ve Lalonde, 2010; Ingersoll ve Shrieberman 2006; Taylor, 2014; Töret, 2016; Wainer ve Ingersoll, 2014; Walton ve Ingersoll, 2012; Zaghlawan ve Ostrosky, 2015). KTE'nin taklit becerilerinde etkili olduğunu gösteren bulguların ortaya çıkmasında, KTE tekniklerinin birlikte kullanımının rol oynamış olabileceği güçlü bir şekilde vurgulanmıştır (Ingersoll ve

Shriebman, 2006; Ingersoll, 2010; 2012; Töret, 2016). Dolayısıyla, alanyazın açısından bu bulgular, KTE'nin OSB olan çocuklarda, çeşitli taklit becerilerinin (örneğin, nesneli eylem taklidi, jest taklidi) edinim veya kendiliğinden kullanım düzeylerinin ilerletilmesinde, kanıt temelli olma yolunda olan bir yöntem niteliği kazanmasında önemlidir. Ayrıca, OSB olan çocuklara nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretiminde, KTE'nin, alternatif bir yöntem olarak uygulamacılar tarafından tercih edilebileceğini göstermektedir. Buna rağmen KTE'nin, küçük yaş grubunda bulunan OSB olan çocuklarda nesne ve jest taklidi becerileri ile birlikte diğer taklit becerisi türlerinin (örneğin, sözel taklit) edinimi veya kendiliğinden kullanım düzeyleri üzerindeki etkililiğinin tekrarlayıcı araştırma bulguları ile güçlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca daha büyük yaş grubunda bulunan çocuklarda taklit becerileri eğitiminde KTE'nin etkili olduğunu gösteren bulguların güçlendirilmesi amacıyla araştırmalara gereksinim duyulduğu gözlenmektedir.

KTE araştırmalarında nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin edinim ve kendiliğinden kullanım düzeylerine ilişkin izleme verilerine bakıldığında, KTE uygulaması sonucunda deneklerde öğretim sonunda elde edilen taklit becerileri edinim düzeylerinin, öğretim sona erdikten iki hafta sonra, dört çocuktan ikisinde (Ingersoll ve Shriebman, 2006); iki çocuktan birinde (Zaghlawan ve Ostrosky, 2015), bir ay sonra ise dört çocuktan birinde (Ingersoll ve Gergans, 2007; Ingersoll ve ark., 2013) kalıcılığını koruduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretim sonunda elde edilen taklit becerilerinin edinim ve kendiliğinden kullanım düzeylerinde, öğretim sona erdikten bir ay sonra tüm çocuklarda (Ingersoll ve ark., 2007; Töret, 2016), iki ay sonra tüm çocuklarda (Ingersoll ve Lalonde, 2010), bir ve üç hafta sonra tüm çocuklarda (Cardon ve Wilcox, 2011) düşüş gözlenmiş olmakla birlikte, başlama düzeyine göre yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, KTE'nin öğretim sonrasında taklit becerileri edinim ve kendiliğinden kullanım düzeylerinin kalıcılığı üzerinde farklı düzeylerde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle KTE'nin öğretim sonrasında da etkililiğinin sürdürülmesi amacıyla, uygulama evresi süresinin veya yoğunluğunun artırılması ya da KTE uygulaması sona erdikten sonra aralıklı olarak birer oturumluk öğretim oturumlarının düzenlenmesi gereksinimini ortaya çıkarmaktadır (Töret, 2016). Ayrıca, KTE'nin, VMO'ya oranla uygulama sonrasında izleme evrelerinde taklit becerileri edinim ve kendiliğinden kullanım düzeyleri kazanımları açısından daha yüksek düzeyde sürdürülme etkisine sahip olduğu bulgusunun elde edilmesi, KTE lehine sürdürülme etkililiği açısından bir diğer önemli bulgudur. Diğer bir ilgili araştırmada (Wainer ve Ingersoll, 2012), KTE'nin internet tabanlı olarak uzaktan eğitim aracılığıyla sunulması durumunda ebeveynler tarafından uygulanması sonucunda çocukların nesne ve jest taklidi becerileri kendiliğinden kullanım düzeyleri üzerinde etkili olduğunun gözlenmesi, KTE'nin yaygınlaşması ve uzaktan eğitim aracılığıyla etkili bir yöntem olduğunun belirlenmesi açısından oldukça önemlidir.

KTE araştırmaları sonucunda ortaya çıkan diğer bir temel bulgu ise KTE ile sunulan nesne ve jest taklidi becerileri öğretimi sonunda, *motor taklit becerileri* (Cardon ve Wilcox, 2011; Ingersoll, 2010; Ingersoll ve Shriebman, 2006; Walton ve Ingersoll, 2012; Taylor, 2014; Töret, 2016), *ortak dikkati başlatma* (Ingersoll, 2012; Taylor, 2014; Töret, 2016), *ortak dikkati yanıtama* (Ingersoll ve Shriebman, 2006; Taylor, 2014), *sözel taklit becerileri* (Ingersoll ve Lalonde, 2010; Ingersoll ve Shriebman, 2006; Töret, 2016), *oyun becerileri* (Ingersoll, 2010; Ingersoll ve Shriebman, 2006; Töret, 2016), *iletişimsel davranışlar ve sözcük bilgisi edinimi* (Ingersoll, 2010; Taylor, 2014; Töret, 2016), *bağlama uygun dil ve iletişim becerileri* (Ingersoll ve Lalonde, 2010; Ingersoll ve Shriebman, 2006; Töret, 2016) ve jest kullanımı (Ingersoll ve ark., 2007) düzeyleri üzerinde ilerleme gözlenmiş olmasıdır. KTE, yalnızca taklit becerileri öğretimi amacıyla desenlenmiş olmasına rağmen, KTE ile sunulan nesneli eylem ve jest taklidi becerileri öğretiminin, sosyal etkileşim becerilerinin ilerletilmesinde etkileri olmuştur. Bu bulguların ortaya çıkmasında, KTE tekniklerinin rol oynadığı belirtilmiştir (Ingersoll, 2010; Ingersoll ve Lalonde, 2010; Ingersoll ve Shriebman, 2006; Töret, 2016). Dikkat çekici bir biçimde bazı KTE araştırmalarında, KTE tekniklerinin her birinin farklı sosyal etkileşim ve dil becerilerinde etkili olduğu da görülmüştür. Araştırmalarda, KTE ile sunulan nesne veya taklit becerileri öğretimi sonunda, ortak dikkat becerilerinde taklit etme ve dilsel haritalama tekniği (Ingersoll ve Shriebman, 2006), oyun becerilerinde model olma tekniği (Ingersoll, 2010; Ingersoll ve Shriebman, 2006), sözel taklit becerilerinde taklit etme ve dilsel haritalama tekniği (Ingersoll ve Lalonde, 2010; Ingersoll ve Shriebman, 2006), dil ve iletişim becerilerinde ise KTE tekniklerinden taklit etme, dilsel haritalama ve model olma tekniklerinin kullanımının rol

oynamış olabileceği belirtilmiştir. KTE tekniklerinden bazılarının diğer tekniklerine oranla üzerinde etkisi incelenen sosyal etkileşim becerilerinde daha etkin rol oynadığını gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır (örn., Ingersoll ve Shrieberman, 2006). Buna rağmen bu araştırmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle KTE teknikleri arasında sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etki düzeyi açısından aktif rol oynayıncıların belirlenmesi amacıyla destekleyici araştırma bulgularına gereksinim duyulmaktadır. Diğer yandan bu araştırma bulgularının erken çocukluk döneminde OSB olan çocuklarda nesnel eylem ve jest taklit becerileri ile motor taklidi, sözel taklit, ortak dikkat, oyun becerileri, dil ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin, taklit becerileri öğretimine yansımaları olduğu vurgulanmıştır (Ingersoll, 2010; 2012; Ingersoll ve Lalonde, 2010; Ingersoll ve ark., 2007; Ingersoll ve Shrieberman, 2006; Töret, 2016). Ayrıca uygulama öncesinde çocukların sahip olduğu taklit becerileri veya diğer sosyal etkileşim becerileri düzeylerinin, uygulama sonunda çocukların ulaştıkları taklit becerileri edinim veya kendiliğinden kullanım düzeyleri üzerinde etkileri olabileceği belirtilmiştir. Örneğin, Ingersoll (2012), KTE araştırmalarında, uygulama öncesinde oyun becerilerini kendiliğinden sergileme düzeyleri yüksek düzeyde olan çocukların, düşük düzeyde olan çocuklara göre, uygulama sonrasında daha yüksek düzeyde taklit becerileri edinim düzeylerine ulaştıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla, çocukların taklit becerileri ve diğer sosyal etkileşim becerileri düzeylerine ilişkin farklılıkları göz önünde bulunduran araştırmaların, KTE'nin, taklit becerilerinin yanı sıra, diğer beceriler üzerindeki etkililiğinin boyutlarının aydınlatılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Uygulamaya yönelik olarak, erken çocukluk döneminde OSB olan çocuklarda motor ve sözel taklit, ortak dikkat, oyun ve dil ve iletişim becerilerinin kazandırılması amacıyla müdahale programı geliştirilme sürecinde, çocukların nesnel eylem ve jest taklidi becerilerinin edinim veya kendiliğinden kullanım düzeylerinde yetersiz olmaları durumunda bu becerilerin de hedeflenmesi ve KTE ile öğretimi önerilmektedir (Ingersoll ve Lalonde, 2010; Ingersoll ve Shrieberman, 2006; Töret, 2016).

KTE araştırmalarında sosyal geçerlilik bulguları, uygulama öncesine ve sonrasına ilişkin öğretim oturumları görüntü kayıtlarının tarafsız gözlemciler (Ingersoll ve Shrieberman, 2006), ebeveynler (Ingersoll ve ark., 2007; Zaghawan ve Ostrosky, 2015; Töret, 2016) ve öğretmenler (Ingersoll ve ark., 2013) tarafından izlenmesi sonucunda görüş bildirmeleri yoluyla belirlenmiştir. Sonuç olarak, KTE'nin, nesnel eylem taklidi becerileri (Ingersoll ve ark., 2013; Ingersoll ve Shrieberman, 2006; Töret, 2016; Zaghawan ve Ostrosky, 2015) ve jest taklidi becerileri (Ingersoll ve ark., 2013; Ingersoll ve ark., 2007; Zaghawan ve Ostrosky, 2015) edinim ve kendiliğinden kullanım düzeylerinin ilerletilmesi üzerinde etkileri ve oyun becerileri ile kendiliğinden dil kullanım düzeylerinin ilerletilmesi üzerinde etkileri açısından sosyal geçerliliğe sahip olduğu görülmüştür (Ingersoll ve ark., 2007; Ingersoll ve ark., 2013; Ingersoll ve Shrieberman, 2006; Töret, 2016; Zaghawan ve Ostrosky, 2015). Dolayısıyla bu bulgular, KTE'nin taklit becerileri edinim ve kendiliğinden kullanım düzeyleri üzerindeki etkililiği ile oyun becerileri ve bağlama uygun dil ve iletişim becerilerinin ilerletilmesi üzerindeki etkilerinin, bağımsız gözlemciler, ebeveynler veya öğretmenlerin görüşleri temelinde sosyal geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de OSB Olan Çocuklara Taklit Becerileri Eğitimi'ne İlişkin Öneriler

Çalışma kapsamında son olarak, KTE'ye ilişkin kuramsal çerçeve, KTE teknikleri ve araştırmaları doğrultusunda sunulan bilgiler çerçevesinde, Türkiye'de OSB olan çocuklara taklit becerileri öğretimine yönelik araştırma ve uygulama önerilerinde bulunulması amaçlanmıştır. Türkiye'de OSB olan çocuklara taklit becerileri öğretimine ilişkin çalışmalar oldukça sınırlıdır (Töret, 2016). Bunun yanı sıra, taklit becerilerinin hem normal gelişim gösteren bebek veya çocuklarda hem de gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda betimsel olarak incelendiği araştırmaların sayısının da oldukça sınırlı olduğu ve yapılmış olan araştırmaların ise henüz son birkaç yılda yapılmaya başlandığı görülmektedir (Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013). Dolayısıyla, Türkiye'de, KTE'nin, OSB olan çocukların taklit becerileri edinim veya kendiliğinden kullanım düzeyleri üzerindeki etkililiğinin inceleneceği ileriki araştırmaların, hem ulusal alanyazındaki bilgi birikimine hem de uygulamaya dönük katkılar sunması açısından yüksek düzeyde önem taşıdığı düşünülmektedir. Uygulamaya yönelik olarak, öncelikle, özel eğitim bölümlerinde lisans programlarında öğretmen yetiştirme sürecinde, OSB olan çocuklara sosyal etkileşim becerilerinin öğretimi amacıyla teorik ve uygulamalı eğitim içeriklerine KTE'nin dahil edilmesi önerilmektedir.

Bunun yanı sıra, erken çocukluk döneminde OSB olan çocuklara nesneli eylem ve jest taklidi becerilerinin öğretimi amacıyla, ev ve kreş ortamları ile özel eğitim kurumlarında KTE'nin, müdahale yöntemi olarak seçilmesi ve KTE uygulamacı eğitimi almış olan özel eğitim veya okul öncesi öğretmenleri tarafından uygulanması önerilmektedir. Ayrıca, KTE tekniklerinin, ebeveyn veya bakıcı gibi birincil bakım veren kişiler ile kardeş veya akran gibi çocuğun yakın çevresinde bulunan kişilere kazandırılması amacıyla aile eğitim programları geliştirilebilir. Bu kapsamda, KTE'nin yaygınlaştırılması amacıyla Türkiye'de bulunan özel eğitim ve okul öncesi öğretmenleri ile çocuk gelişimi uzmanlarına yönelik internet tabanlı uzaktan eğitim programlarının geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Baer, D. M., Peterson, R. F., & Sherman, J. A. (1967). The development of imitation by reinforcing behavioral similarity to a model. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *10*(5), 405-416.
- Bates, E., Bretherton, I., & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. New York, NY: Cambridge University.
- Bryson, S. E., Koegel, L. K., Koegel, R. L., Openden, D., Smith, I. M., & Nefdt, N. (2007). Large scale dissemination and community implementation of pivotal response treatment: Program description and preliminary data. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *32*(2), 142-153.
- Cardon, T., & Wilcox, M. J. (2011). Promoting imitation in young children with autism: A comparison of reciprocal imitation training and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, *41*(5), 654-677.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, *63* (4, Serial No. 255).
- Carpenter, M., Pennington, B. E., & Rogers, S. J. (2002). Interrelations among social-cognitive skills in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *32*(2), 9-106.
- Charman, T. (2006). Imitation and the development of language. In S. J. Rogers & J. H. G. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind* (pp. 96-118). London: The Guilford Press.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Drew, A., & Cox, A. (2003). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *38*(3), 265-285.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., & Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology*, *33*(5), 781-789.
- Cook, J. L., & Bird, G. (2012). A typical social modulation of imitation in autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*(6), 1045-1051.
- Curcio, F. (1978). Sensorimotor functioning and communication in mute autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, *8*(3), 281-292.
- Dawson, G., Meltzoff, A., Osterling, J., & Rinaldi, J. (1998). Neuropsychological correlates of early symptoms of autism. *Child Development*, *69*(5), 1276-1285.
- Fiese, B. H. (1990). Playful relationships: A contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. *Child Development*, *61*(5), 1648-1656.
- Escalona, A., Field, T., Nadel, J., & Lundy, B. (2002). Brief report: Imitation effects on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *32*(2), 141-144.
- Gazdag, G., & Warren, S. F. (2000). Effects of adult contingent imitation on development of young children's vocal imitation. *Journal of Early Intervention*, *23*(1), 24-35.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *1*(2), 109-120.
- Heimann, M., Ullstadius, E., Dahlgren, S. O., & Gillberg, C. (1992). Imitation in autism: A preliminary research note. *Behavioral Neurology*, *5*(4), 219-227.

- Hwang, B., & Hughes, C. (2000). Increasing early social communicative skills of preverbal preschool children with autism through social interactive training. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(1), 18-28.
- Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children*, 21(2), 107-119.
- Ingersoll, B. (2010). Brief report: Pilot randomized controlled trial of reciprocal imitation training for teaching elicited and spontaneous imitation to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1154-1160.
- Ingersoll, B. (2012). Brief report: Effect of a focused imitation intervention on social functioning in children with autism. *Journal and of Autism Developmental Disorders*, 42(8), 1768-1773.
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism: A practitioner's guide to parent training*. New York, NY: The Guilford.
- Ingersoll, B., & Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented naturalistic imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28(2), 163-175.
- Ingersoll, B., & Lalonde, K. (2010). The impact of object and gesture imitation training on language use in children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53(4), 1040-1051.
- Ingersoll, B., Lewis, E., & Kroman, E. (2007) Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1446-1456.
- Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 487-505.
- Ingersoll, B., Walton K., Carlsen, D., & Hamlin, T. (2013). Social intervention for adolescents with autism and significant intellectual disability: Initial efficacy of reciprocal imitation training. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118(4), 247-261.
- Kaiser, A. P., Yoder, P. J., & Keetz, A. (1992). Evaluating Milieu Teaching. In S. F. Warren & J. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 9-47). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Klinger, L. G., & Dawson, G. (1992). Facilitating early social and communicative development in children with autism. In S. F. Warren & J. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 157-186). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Koegel, L.K., & Koegel, R.L. (1986). The effects of interspersed maintenance tasks on academic performance in a severe childhood stroke victim. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(4), 425-430.
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social, and academic development*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Fredeen, R. M., & Gengoux, G. W. (2008). Naturalistic behavioral approaches to treatment. In K. Chawarska, A. Klin, & F. Volkmar (Eds.), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 207-242). New York, NY: The Guilford.

- Koegel, R. L., Symon, J. B., & Koegel, L. K. (2002). Parent education for families of children with autism living in geographically distant areas. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(3), 88-103.
- Koegel, R. L., O'Dell, M. C., & Koegel, L. K. (1987). A natural language teaching paradigm for nonverbal autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17(2), 187-200.
- Kubota, N. (2005). Computational intelligence for structured learning of a partner robot based on imitation. *Information Sciences*, 171(4), 403-429.
- Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1997). Imitation of pretend play acts by children with autism and Down Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(4), 365-383.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3-9.
- Lovaas, O. I., Koegel, R. L., Simmons, J. Q., and Long, J. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(1), 131-166.
- Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Luyster, R., Kadlec, M. B., Connolly, C., Carter, A., & Tager-Flusberg, H. (2008). Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1426-1438.
- McCathren, R. B. (2000). Teacher-implemented prelinguistic communication intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(1), 21-29.
- Metz, J. R. (1965). Conditioning generalized imitation in autistic children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 4(1), 389-399.
- Minjarez, M. B., Williams, S. E., Mercier, E. M., & Hardan, A. Y. (2011). Pivotal response group treatment program for parents of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(1), 92-101.
- Quill, K. A. (2000). *Do-Watch-Listen-Say: Social and communication intervention for children with autism*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Rogers, S. J., & Pennington, B. F. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile autism. *Development and Psychopathology*, 3(2), 137-162.
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., & Stackhouse, T. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 763-781.
- Smith, I., & Bryson, S. (1994). Imitation and action in autism: A critical review. *Psychological Bulletin*, 116(2), 259-273.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., & Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(6), 475-485.
- Taylor, J. P. (2014). *Teaching reciprocal imitation training to parents of children with autism spectrum disorders (ASD) through combined internet based and in vivo instruction* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3582628)
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 993-1005.

- Töret, G. (2016). *Karşılıklı Taklit Eğitimi'nin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri üzerinde etkililiğinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Töret, G., & Özmen, R. (2014). Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(3), 51-66.
- Turan, F. (2012). Normal ve özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının dil edinimine ilişkin görüşleri ile çocuklarıyla etkileşim biçimlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 166(37), 289-302.
- Turan, F., & Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 111-116.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1998). Maternal responsivity predicts the extent to which prelinguistic intervention facilitates generalized intentional communication. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(5), 1207-1219.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1999). Facilitating self-initiated proto-declaratives and proto-imperatives in prelinguistic children with developmental disabilities. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 337-354.
- Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2012). Disseminating ASD interventions: A pilot study of a distance learning program for parents and professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(1), 1-14.
- Walton, M. K., & Ingersoll, B. R. (2012). Evaluation of a sibling-mediated imitation intervention for young children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4), 241-253.
- Warren, S. F. (1992). Facilitating basic vocabulary acquisition with milieu teaching procedures. *Journal of Early Intervention*, 16(3), 235-251.
- Zaghlawan, H., & Ostrosky, M. M. (2015). A parent-implemented intervention to improve imitation skills by children with autism: A pilot study. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 447-539.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2016, Volume: 17, No: 3, Page No: 377-394

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.268560

REVIEW

Received: 29.07.15
Accepted: 14.09.16
OnlineFirst: 23.11.16

Reciprocal Imitation Training for Children with Autism Spectrum Disorders*

Gökhan Töret**
Gazi University

E. Rüya ÖZMEN***
Gazi University

Abstract

The purpose of this study was to examine in the scope of the recent literature the Reciprocal Imitation Training (Ingersoll, 2008), which was suggested to be effective in teaching imitation skills to children with Autism Spectrum Disorders (ASD). Firstly, theoretical foundations of Reciprocal Imitation Training (RIT) are explained; secondly, RIT techniques and its implementation steps are introduced. Thirdly, findings of the related research which examines effectiveness of RIT on acquisition or spontaneous use of imitation skills of children with ASD were discussed. Lastly, suggestions for practitioners and for research about teaching imitation skills to children with ASD in Turkey are made in the direction of the current literature.

Keywords: Autism spectrum disorders, teaching imitation skills, Reciprocal Imitation Training.

Recommended Citation

Töret, G., & Özmen, E. R. (2016). Reciprocal Imitation Training for children with Autism Spectrum Disorders. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 17(3), 377-394.

*This study is based on Gökhan Töret's doctoral thesis written under the supervision of Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN at the Institute of Educational Sciences, Gazi University.

***Corresponding Author:* Ress. Asst. Dr. Gazi University, Faculty of Gazi Education, E-mail: gtoret@gazi.edu.tr

***Prof. Dr. Gazi University, Faculty of Gazi Education, E-mail: eruyat@gazi.edu.tr

Certain approaches are employed to teach imitation skills to children with ASD in the early childhood period. It is known that the effectiveness and efficiency of training methods designed in the framework of these teaching approaches are examined. These methods to teach imitation skills to children with ASD have taken their place in the literature for the last 50 years. In this study, an imitation training method which is Reciprocal Imitation Training (RIT; Ingersoll, 2008), which shares the common characteristic with these eclectic intervention techniques (Ingersoll & Schreibman, 2006), is examined.

Theoretical Foundations of RIT

RIT, which takes place in naturalistic behavioral intervention approaches, is a method which was developed for the children with ASD to directly acquire or improve spontaneous use of imitation skills. It is necessary to examine the research related to RIT in order to review theoretical foundations of the method more in depth.

RIT Techniques and Implementation

RIT was basically developed for children with ASD to increase spontaneous use of imitation skills in play settings (Ingersoll, 2008). This method includes contingent imitation in which the adult imitates child's actions and vocalizations (e.g., Klinger & Dawson, 1992), linguistic mapping in which the adult describes the actions of the child by simultaneously naming them (Ingersoll, 2008), modeling in which the adult models the targeted imitation actions, reinforcement in which the adult offers natural reinforcers if the child exhibits imitation actions, and prompt imitation in which the adult gives prompt for error correction if the child fails to imitate the action.

RIT Research

The results of the RIT research studies have substantive reflections on teaching imitation skills to children with ASD. Firstly; RIT, which is based on the naturalistic behavioral approach, was proved to be an effective method for children with ASD in acquiring and increasing spontaneous use of imitation skills (Cardon & Wilcox, 2011; Ingersoll, 2010; 2012; Ingersoll & Gergans, 2007; Ingersoll, Kroman, & Lewis, 2007; Ingersoll & Lalonde, 2010; Ingersoll & Shriebman 2006; Ingersoll, Walton, Carlsen, & Hamlin, 2013; Taylor, 2014; Wainer & Ingersoll, 2014; Walton & Ingersoll, 2012; Zaghawan and Ostorsky, 2015).

Another basic finding of RIT research is that at the end of RIT offered for object and gesture imitation, improvements are also seen on motor imitation skills (Cardon & Wilcox, 2011; Ingersoll, 2010; Ingersoll & Schreibman, 2006; Walton & Ingersoll, 2012; Taylor, 2014), initiating joint attention (Ingersoll, 2012; Taylor, 2014), responding to joint attention (Ingersoll & Schreibman, 2006; Taylor, 2014), verbal imitation skills (Ingersoll & Lalonde, 2010; Ingersoll & Schreibman, 2006), play skills (Ingersoll, 2010; Ingersoll & Schreibman, 2006), communication behaviors and acquisition of vocabulary (Ingersoll, 2010; Taylor, 2014), use of skills of language and communication in proper context (Ingersoll & Lalonde, 2010; Ingersoll & Schreibman, 2006), and use of gestures (Ingersoll et al., 2007).

Suggestions for Teaching Imitation Skills to Children with ASD in Turkey

In this section, in the light of the information presented related to the theoretical framework of RIT, RIT techniques, and research studies; suggestions for practitioners and for future research about teaching imitation skills to children with ASD in Turkey are made in the direction of the current literature.

Studies related to teaching imitation skills to children with ASD in Turkey are very limited. In addition to that, the number of studies in which imitation skills of both babies or children with typical development and children with developmental disabilities are descriptively examined is very limited and the related studies have been conducted very recently (eg., Turan & Ökcün-Akçamuş, 2013). Thus, it is thought that future studies are needed to examine the effectiveness of RIT on acquisition and spontaneous use of imitation skills of children with ASD in Turkey to contribute both to the fund of knowledge and to the practices in national literature. In terms of

practices, primarily, during teacher education at undergraduate programs of special education departments, in the scope of how to teach social communication skills to children with ASD, RIT should be incorporated into the content of the theoretical and applied training.

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

International Conference on Education, E-Governance, Law and Business (ICEELB-17)
1-2 Ocak 2017, Dubai, Birleşik Arap Emirlikleri

The Second IAFOR International Conference on Education - Hawaii 2017 (ICEHawaii2017)
8-10 Ocak 2017, Honolulu, Hawaii, USA

International Conference on Education and Workforce Development 2017
17-19 Ocak 2017, Abu Dhabi, Birleşik Arap Emirlikleri

5th International Conference on Language, Education, Humanities and Innovation
21-22 Ocak 2017, Kuala Lumpur, Malezya

The WEI International Academic Conference on Education and Humanities in Barcelona
23-25 Ocak 2017, Barselona, İspanya

2nd Academic International Conference on Multi-Disciplinary Studies and Education
23-25 Ocak 2017, Cambridge, Birleşik Krallık

9th World Conference on Educational Sciences
1-4 Şubat 2017, Nice, Fransa

Winter Global Education Conference
2-3 Şubat 2017, Los Angeles, California, USA

4th International on Education, and Social Sciences (INTCESS)
6-8 Şubat 2017, İstanbul, Türkiye

4th International Conference on Education and Psychological Sciences (ICEPS 2017)
12-14 Şubat 2017, Barselona, İspanya

Society for Information Technology and Teacher Education
5-9 Mart 2017, Austin, TX, USA

2nd International Conference on Teaching Deaf Learners
22-24 Mart 2017, Eye Film Museum, Amsterdam, Hollanda

7th International Conference on Language, Literature, Culture and Education
24-25 Mart 2017, Hanoi, Vietnam

International Symposium on Education and Psychology (ISEP 2017)
4-6 Nisan 2017, Kyoto, Japonya

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

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

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

The European Conference on Education (ECE)
29 Haziran-2 Temmuz 2017, Brighton, Birleşik Krallık

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAYIM KURALLARI

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

Hakemlere gönderilen çalışmalar aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurularak değerlendirilir:

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

Derginin basımına ilişkin süreç aşağıda verilen işlem basamaklarına göre yürütülür:

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

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

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

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

3) Editörler Kurulu'nca ön incelemesi yapılan çalışmalar, içerik açısından değerlendirilmek üzere alan uzmanı üç hakeme gönderilir. Hakemler tarafından düzeltme istendiğinde, yazarlar en geç 15 gün içerisinde düzeltmelerini yaparak çalışmalarını aynı sistem üzerinden dergiye iletirler. 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 mizanpaj aşamasına geçilir.

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

6) Yayımlanmasına karar verilen makaleler için ücret ödenmez.

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

8) Derginin sayılandırılması, her yıl birbirine eklenerek sürdürülür.

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

Dergide yayımlanacak çalışmalarda aranacak temel koşullar şunlardır:

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

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

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Genel Biçim Özellikleri

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

Çalışma Bölümleri

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

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Yöntemsel çalışmaların özetinde aşağıdaki içerik yer almalıdır:

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

Vaka çalışmalarının özetinde aşağıdaki içerik yer almalıdır:

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

Anahtar Kelimeler

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

Ana Metin

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

Giriş

Bu kısım aşağıdaki içeriği kapsamalıdır:

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

Yöntem

Bu kısım aşağıdaki içeriği kapsamalıdır:

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

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

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

Bulgular

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

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

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

Tartışma

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.

Kaynakça

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

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

İngilizce Özet/Summary

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

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

Örnek,

(Corn et al., 2002)

Tablo, Şekil ve Ekler

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

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

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

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

Tablo ve Şekiller

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

Ekler

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

Diğer

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

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Başlık Sistemi

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

Referans Kullanımı

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

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

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

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

Kaynakça gösterimi

Yalnızca "aktaran" kaynakça listesinde verilmelidir.

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

Yüksel, G. (1996). Sosyal beceri ...

**Aynı Soyadlı
Yazar**

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

Örnek,

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

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

**Aynı Yazarın
Aynı Tarihli
Çalışmaları**

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

Örnek,

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

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

**Aynı Yazarın
İki Çalışması**

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

Örnek, (Myers, 1998, 2003)

**Kişisel İletişim
Kaynakları**

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

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

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

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

Diğer Hususlar

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

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

şeklinde rapor edilir.

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

Temel Kaynakça Ögeleri

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

Kaynakça gösterimi ile ilgili daha ayrıntılı bilgi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Türkçe Makale

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

İngilizce Makale

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

Altidan Fazla Yazarlı Makale

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

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

Makale

Çevrimiçi Yayınlanmış Bir Makale

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

Online Yayınlanmış Makale

Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A., & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 1190-1204. Retrieved from <http://www.apa.org/pubs/journals/psp/index.aspx>

Basımda Olan Makale

Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (basımda). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*.

Zuckerman, M., & Kieffer, S. C. (in press). Race differences in faceism. Does facial prominence imply dominance. *Journal of Personality and Social Psychology*.

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

Tek Yazarlı Eser

Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler*. Ankara: İmge Kitabevi.

Alexie, S. (1992). *The business of fancydancing: Stories and poems*. Brooklyn, NY: Hang Loose Press.

İki veya Daha Fazla Yazarlı Eser

Poyraz, H., & Dere, H. (2006). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Booth, W. C., Colomb, G. G., & Williams, J. M. (2003). *The craft of research* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Türkçeye Çevrilmiş Eser

Grandin, T. (2011) *Resimlerle düşünme: Otizmin içerden anlatımı* [Thinking in pictures with autism in my life] (3. baskı). (M. C. İftar, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1995)

Editöryal Eser

Abadan-Unat, N. (Ed.). (1979). *Türk toplumunda kadın*. Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği.

Gallagher, G. W. (Ed.). (1989). *Fighting for the confederacy: The personal recollections of General Edward Porter Alexander*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Kitap

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York: Praeger.

Gözden Geçirilmiş Baskı

Rosenthal, R. (1987). *Meta-analytic procedures for social research* (Rev. ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi* (göz. geç. bs.). Ankara: Pegem A.

Yazarı Bilinmeyen Kitap

Merriam-Webster's collegiate dictionary (10. baskı.) (1993). Springfield, MA: Merriam-Webster.

Bir Gurup Yazar veya Komite Tarafından Yazılan Kitap

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısal 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 tanısal 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</p> <p>Acan, F. (1996). Türkiye’de kadın akademisyenler: Tarihsel evrim ve bugünkü durum. H. Coşkun (Ed.), <i>Akademik yaşamda kadın içinde</i> (ss. 75-87). Ankara: Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayını.</p> <p>İngilizce Eser İçerisinde Bölüm</p> <p>Iverson, J., & Thal, D. (1998). Communicative transitions: There’s more to the hand than meets the eye. In A. Wetherby, S. F. Warren & J. Reichle (Eds.), <i>Transitions in prelinguistic communication</i> (pp. 59-86). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.</p>
Tez	<p>Ticari Veri Tabanından Alınmış Yüksek Lisans Tezi</p> <p>McNiel, D. S. (2006). <i>Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an alcoholic mother</i> (Master’s thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1434728)</p> <p>Kurumsal Veri Tabanından Alınmış Doktora Tezi</p> <p>Adams, R. J. (1973). <i>Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and continuing education</i> (Doctoral dissertation). Retrieved from http://www.ohiolink.edu/etd/</p> <p>Web’den Alınmış Doktora ve Yüksek Lisans Tezi</p> <p>Bruckman, A. (1997). <i>MOOSE Crossing: Construction, community, and learning in a networked virtual world for kids</i> (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology). Retrieved from http://www-static.cc.gatech.edu/-asb/thesis/</p> <p>Üniversitelerden Alınan Tezler</p> <p>Erhan, G. (2005). <i>Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin umutsuzluk, karamsarlık, sosyal destek algularının ve gelecek planlarının incelenmesi</i> (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.</p> <p>Yukay, M. (2003). <i>İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi</i> (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü İstanbul.</p> <p>Türkçe Tezler</p> <p>Akalın, S. (2007). <i>İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi</i> (Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/’nden elde edilmiştir. (Tez No. 234603)</p>
Ansiklopedi veya Sözlük	<p>Gürün, O. A. (2001). <i>Psikoloji sözlüğü</i> (2. baskı, C.1-3). İstanbul: İnkılâp.</p> <p>Sadie, S. (Ed.). (1980). <i>The new Grove dictionary of music and musicians</i> (6th ed., Vols. 1-20). London: MacMillan.</p>
Broşür, Tüzel Yazar	<p>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Araştırma Merkezi. (2008). <i>Okul korkusu</i> [Broşür]. İstanbul: Yazar.</p> <p>Research and Training Center on Independent Living. (1993). <i>Guidelines for reporting and writing about people with disabilities</i> (4th ed.) [Brochure]. Lawrence, KS: Author.</p>

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

Sözlü Bildiri

- Karadağ, E., & Öney, A. (2006, Eylül). *Okul yöneticilerinin stres düzeylerinin öğretmenlerin stres düzeylerine etkisinin incelenmesi*. 14. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü, Ankara.
- Lanktree, C., & Briere, J. (1991, January). *Early data on the Trauma Symptom Checklist for Children (TSC-C)*. Paper presented at the meeting of the American Professional Society on the Abuse of Children, San Diego, CA.

Poster Bildiri

- Kindap, Y., Sayıl, M., & Kumru, A. (2006, Aralık). *Ergenlerin olumlu ve olumsuz arkadaşlıklarında anneden algılanan kontrol, akran ilişkilerinin niteliği ve benlik değerinin rolü*. 11. Ergen Günleri Kongresi'nde sunulan poster bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ruby, J., & Fulton, C. (1993, June). *Beyond redlining: Editing software that works*. Poster session presented at the annual meeting of the Society for Scholarly Publishing, Washington, DC.

Sempozyumda Katkı

- Muellbauer, J. (2007, September). Housing, credit, and consumer expenditure. In S.C. Ludvigson (Chair), *Housing and consumer behavior*. Symposium conducted at the meeting of the Federal Reserve Bank of Kansas City, Jackson Hole, WY.

**Sözlü ya da
Poster
Bildiriler**

Özeti Online Olarak Edinilmiş Toplantı Sunumu

- Liu, S. (2005, May). *Defending against business crises with the help of intelligent agent based early warning solutions*. Paper presented at the Seventh International Conference on Enterprise Information Systems, Miami, FL. Abstract retrieved from http://www.iceis.org/iceis2005/abstracts_2005.htm

Online Düzenli Yayınlanan Toplantı Kayıtları

- Herculano-Houzel, S., Collins, C. E., Wong, P., Kaas, J. H., & Lent, R. (2008). The basic nonuniformity of the cerebral cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 105*, 12593-12598. doi:10.1073/pnas.0805417105

Kitap Şeklinde Yayınlanan Toplantı Kayıtları

- Katz, I., Gabayan, K., & Aghajan, H. (2007). A multi-touch surface using multiple cameras. In J. Blanc-Talon, W. Philips, D. Popescu, & P. Scheunders (Eds.), *Lecture Notes in Computer Science: Vol. 4678. Advanced Concepts for Intelligent Vision Systems* (pp. 97-108). Berlin, Germany: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-3-540-74607-2_9

Ham Veri

Yazıların Yayınlanmamış Ham Verileri

- Bordi, F., & LeDoux, J. E. (1993). [Auditory response latencies in rat auditory cortex]. Unpublished raw data.

Devlet Dairesinde Mevcut Veri Dosyası

- National Health Interview Survey - Current health topics: 1991- Longitudinal study of aging* (Version 4) [Data file]. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.
-

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

Resmi Bir Kurum Tarafından Yayınlanmış Belgeler	Belge Milli Eğitim Bakanlığı (2011). <i>Örnek grup rehberliği etkinlikleri</i> . http://www.meb.gov.tr/orn.pdf adresinden elde edilmiştir. Kanun, Yönetmelik, Tüzük <i>İlköğretim ve Eğitim Kanunu</i> . (1961). T.C. Resmi Gazete, 10705, 12 Ocak 1961.
Günlük Gazete Makalesi	Hitts, P. J. (1999, February 16). In forecasting their emotions, most people flunk out. <i>New York Times</i> . Retrieved, from http://www.nytimes.com Çakmakçı, N. (2004, 13 Eylül). Çabuk unutmayalım. <i>Hürriyet</i> . http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?viewid=467797 adresinden elde edilmiştir.
İnternette Alınan Bilgiler	Yılmaz, A. (2012). <i>Eğitimde yeni gelişmeler</i> . http://www.egitim.org.tr/makale.html adresinden elde edilmiştir.

Hakemler Kurulu'na Teşekkür

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisindeki 2016 yılı cilt 17 sayı 3'teki makalelerin değerlendirme sürecine zaman ayırarak değerli katkılarını sunan tüm meslektaşlarımıza teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Funda ACARLAR
Prof. Dr. Sema BATU
Prof. Dr. Binyamin BİRKAN
Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
Prof. Dr. Sunay YILDIRIM DOĞRU
Prof. Dr. Rüya ÖZMEN
Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU
Prof. Dr. Sezgin VURAN
Doç. Dr. Gözde AKOĞLU
Doç. Dr. Çıgıl AYKUT
Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN
Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON
Doç. Dr. Cevriye ERGÜL
Doç. Dr. Necdet KARASU
Doç. Dr. Macid MELEKOĞLU
Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR
Doç. Dr. Mehmet YANARDAĞ
Yrd. Doç. Dr. Selma AKALIN
Yrd. Doç. Dr. Eylem DAYI
Yrd. Doç. Dr. Murat DOĞAN
Yrd. Doç. Dr. Alev GİRLİ
Yrd. Doç. Dr. Bahar KEÇELİ
Yrd. Doç. Dr. Bekir Fatih MERAL
Yrd. Doç. Dr. Fidan ÖZBEY
Yrd. Doç. Dr. Eylem Gökçe TÜRK
Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ
Öğr. Gör. Dr. Meral Çilem ÖKÇÜN AKÇAMUŞ
Dr. Gönül ARISOY