



**7.** Uluslararası Katılımlı  
Ulusal Disiplinlerarası  
Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi  
*“Erken Müdahalede 3N: Ne, Nerede ve Nasıl”*

**5 – 8 Ekim 2023**  
**Anadolu Üniversitesi**  
**Öğrenci Merkezi**

***TAM METİN BİLDİRİ***  
***KİTAPÇIĞI***



**TÜBİTAK**

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Bu kitap içerisinde yer alan **7.ULUSAL DİSİPLİNERARASI ERKEN ÇOCUKLUKTA MÜDAHALE KONGRESİ (UDEMKO2023)** özetleri yazarlar tarafından gönderilmiş olup yazarlar özetlerinin içeriğinden ve çalışmalarında bulunan materyallerden telif hakkı ve hukuki konular bakımından kendileri sorumludurlar.

## 7.ULUSAL DİSİPLİNERARASI ERKEN ÇOCUKLUKTA MÜDAHALE KONGRESİ

—  
UDEMKO2023



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
<b><i>HAKKINDA</i></b> .....	4
<b><i>KURULLAR</i></b> .....	6
<b><i>TAM METİN BİLDİRİLER</i></b> .....	9
<b><i>SPONSORLAR</i></b> .....	124
<b><i>DESTEKLEYENLER</i></b> .....	127



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



## **HAKKINDA**

### **AMAÇ**

Uluslararası Katılımlı 7.ULUSAL DİSİPLİNLERARASI ERKEN ÇOCUKLUKTA MÜDAHALE KONGRESİ (UDEMKO2023) birden çok amaca hizmet etmektedir. Bunlar:

1. 0-6/8 yaş aralığında gelişimi farklı ya da riskli olan çocuklar ve ailelerine yıllardır ülkemizde hizmet sunan farklı disiplinlerden gelen uzmanların ortak bir dil oluşturmasını sağlamak,
2. Uluslararası katılımcılar ile diğer ülkelerdeki erken müdahale sürecini ve uygulamalarını ülkemiz alan uzmanlarına tanıtmak,
3. Ülkemizde erken çocuklukta müdahale alanında farklı disiplinlerden gelen uzmanların yaptıkları çalışmaların bilimsel bir bağlamda paylaşılmasına imkan vermek,
4. Ülkemizde var olan erken çocuklukta müdahaleye ilişkin uygulamaların (program ve değerlendirme araçları gibi) eğitimlerini sağlamaktır.

### **KAPSAM**

UDEMKO2023; 0-6/8 yaş aralığında gelişimi farklı ya da riskli olan çocuklar ve ailelerine aşağıdaki disiplinlerde hizmet veren alanları kapsarken, herhangi bir disiplin\* ile sınırlı değildir.

- Çocuk Gelişimi
- Çocuk Psikiyatrisi
- Çocuk Nörolojisi
- Dil ve Konuşma Terapistliği
- Ergoterapi
- Fizyoterapi ve Rehabilitasyon
- Gelişimsel Pediatri
- Odyoloji
- Okulöncesi Öğretmenliği
- Özel Eğitim
- Psikoloji
- Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
- Sosyal Hizmet

*\*Alfabetik sıraya göre yazılmıştır.*

### **KATILIMCILAR**

Erken çocuklukta müdahale ile ilgili yukarıda belirtilen disiplinlerden gelen uzmanlar, öğretmenler, ebeveynler, öğrenciler, resmi görevliler, ve diğer ilgililer.



**TÜBİTAK**

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



### **KONU BAŞLIKLARI**

UDEMKO2023, erken çocuklukta müdahaleyi 0-6/8 yaş döneminde gelişimi farklı ya da riskli olan çocuklara ve ailelerine farklı disiplinler tarafından sunulan hizmet süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanım kapsamında kongredeki konular aşağıdaki konu başlıklarını kapsarken bunlarla sınırlı değildir:

- Erken Çocuklukta Müdahalede Önleme
- Erken Çocuklukta Müdahalede Vaka bulma, Tarama, Tanılama ve Değerlendirme
- Bilimsel Dayanaklı/Etkili Erken Çocuklukta Müdahale Uygulamaları (Örn., gelişimsel, eğitsel)
- Okulöncesi Özel Eğitim
- Erken Çocuklukta Kaynaştırma
- Erken Çocuklukta Müdahaleye İlişkin Yasal Konular
- Erken Çocuklukta Müdahalede Aile Katılımı ve Eğitimi (Aile-Merkezli Uygulamalar)
- Erken Çocuklukta Müdahalede Kültürel ve Dilsel Farklılıklar
- Erken Çocuklukta Müdahalede Geçiş Süreci
- Erken Çocuklukta Müdahalede Mesleki Eğitim



**TÜBİTAK**

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



## ***KURULLAR***

### **KONGRE ONURSAL BAŞKANI**

Prof. Dr. Fuat ERDAL, Anadolu Üniversitesi Rektörü, EDEV YK Başkanı & Prof. Dr. İlker Hüseyin ÇARIKÇI, Süleyman DEMİREL Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Mary Beth BRUDER, ISEI Başkanı, University of Connecticut, USA

Prof. Dr. Ana Maria SERRANO, Eurlayd Başkanı, University of Minho, PORTUGAL

### **UDEMKO2023 BİLİM KURULU\***

Prof. Dr. Ahmet KONROT, Dil ve Konuşma Terapisi, Üsküdar Üniversitesi

Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU, Özel Eğitim/Okulöncesi Eğitim, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Cevriye ERGÜL, Özel Eğitim, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Funda ACARLAR, Özel Eğitim,

Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE, Özel Eğitim, Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU, Özel Eğitim, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. İlknur MAVİŞ, Dil ve Konuşma Terapisi, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU, Özel Eğitim, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mary Beth BRUDER, University of Connecticut

Prof. Dr. Mehmet YANARDAĞ, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Olaf Kraus De CAMARGO, McMaster University

Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU, Özel Eğitim, Karadeniz Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Özlem DİKEN, Dil ve Konuşma Terapisi, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Samuel L. ODOM, The University of North Carolina at Chapel Hill

Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR, Özel Eğitim, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Sezgin VURAN, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Sinan OLKUN, Uluslararası Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Tevhide KARGIN, Özel Eğitim,

Prof. Dr. Uğur SAK, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet BİLDİREN, Özel Eğitim, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ, Özel Eğitim, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Alev GİRLİ, Özel Eğitim, Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Avşar ARDIÇ, Psikoloji/Özel Eğitim, Ege Üniversitesi

Doç. Dr. Aysun ÇOLAK, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU, Özel Eğitim, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Gizem YILDIZ, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi



**TÜBİTAK**

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Doç. Dr. Gül den BOZKUŞ GENÇ, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ, Özel Eğitim, Kırıkkale Üniversitesi  
Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL, Özel Eğitim, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet TORAN, Okulöncesi Eğitim, İstanbul Kültür Üniversitesi  
Doç. Dr. Melek ER, Atılım Üniversitesi  
Doç. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ, Özel Eğitim, Ankara Üniversitesi  
Doç. Dr. Mine GÖL GÜVEN, Boğaziçi Üniversitesi  
Doç. Dr. Özlem TOPER, Özel Eğitim, Uludağ Üniversitesi  
Doç. Dr. Ramazan AKDOĞAN, PDR/Psikoloji, Anadolu Üniversitesi  
Doç. Dr. Salih RAKAP, Özel Eğitim, Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Doç. Dr. Seçil ÇELİK, Erken Çocuklukta Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Doç. Dr. Sertan ÖZDEMİR, Dil ve Konuşma Terapisi, Medipol Üniversitesi  
Doç. Dr. Sunagül SANI BOZKURT, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Doç. Dr. Şaziye SEÇKİN YILMAZ, Dil ve Konuşma Terapisi, Maltepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT, Özel Eğitim, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Veysel AKSOY, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Doç. Dr. Yılmaz MUTLU, Muş Alparslan Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Burcu KILIÇ TULÜ, Özel Eğitim, Ankara Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ertan GÖRGÜ, Okulöncesi Eğitim, İstanbul Medeniyet Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK, Özel Eğitim, Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan TÖRET, Özel Eğitim, Hacettepe Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Gözde TOMRİS, Erken Müdahale/Erken Çocuklukta Özel Eğitim, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Işık AKIN BÜLBÜL, Özel Eğitim, Gazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU, Özel Eğitim, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Sertan TALAS, Özel Eğitim, Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi  
Dr. Aymen BALIKÇI

#### UDEMKO2023 ORGANİZASYON KURULU

Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN, Anadolu Üniversitesi (Kongre Eş-Başkanı)  
Doç. Dr. Ümit IŞIK, Süleyman Demirel Üniversitesi (Kongre Eş-Başkanı)

Prof. Dr. Mehmet YANARDAĞ, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, Anadolu Üniversitesi  
Doç. Dr. Seçil ÇELİK, Erken Çocuklukta Özel Eğitim  
Doç. Dr. Veysel AKSOY, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi (Üniversite Temsilcisi)  
Dr. Öğr. Üyesi Gözde TOMRİS, Erken Çocuklukta Özel Eğitim, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Melih ÇATTIK, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Arş. Gör. Dr. Süleyman Emre ÖZYÜREK, Çocuk ve Ergen Psikiyatristi, Süleyman Demirel Üniversitesi



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Arş. Gör. Dr. Güleşan Özge KALAYCI, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Arş. Gör. Ahmet Alperen YAVUZ, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Arş. Gör. Ahmet İlkhân YETKİN, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Arş. Gör. Cem KALAYCI, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Arş. Gör. Hülya Ceren TUTUK, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Arş. Gör. Hüsne ÖZ ALKOYAK, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Arş. Gör. Mehmet OKUR, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Arş. Gör. Oğuz ÖZDAMAR, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Arş. Gör. Sultan KAYA, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Arş. Gör. Tezcan ÇAVUŞOĞLU, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Arş. Gör. Tuğçe SİNOĞLU GÜNDEN, Okul Öncesi Eğitimi, Anadolu Üniversitesi  
Arş. Gör. Zehra CEVHER, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Öğr. Grv. Ali KAYMAK, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Öğr. Grv. Gökhan İNCE, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi  
Fevzi GÜÇLÜ, Özel Eğitim, Isparta İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı  
Arş. Gör. Uğur Onur GÜNDEN, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi (Kongre Sekreteryası)

*\*Ünvan ve isme göre düzenlenmiştir.*

### KONGRE ORGANİZASYONU

7.Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO2023), Erken Çocuklukta Müdahale Derneği (EÇOMDER), Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi ve Eğitimi Destekleme Vakfı (EDEV) işbirliği ve Dünya Erken Müdahale Birliği (International Society on Early Intervention-ISEI), Avrupa Erken Çocuklukta Müdahale Derneği (Eurlyaid-The European Association on Early Childhood Intervention-EAECI) ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırmalar Kuru desteği ile düzenlenmiştir.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.





# ***TAM METİN BİLDİRİLER***



**TÜBİTAK**

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



## Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Etkinlikle İlgilenme Davranışına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi | Akın Gönen<sup>1</sup>

### Özet

Bu araştırma erken çocukluk döneminde (0-6/8 yaş) otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklara etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılmasına yönelik araştırmaların betimsel olarak incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında EBSCO Host, Web of Science, Dergi Park ve TR Dizin veri tabanlarında İngilizce “on-task”, “task engagement”, “autism” ve Türkçe “etkinlikle ilgilenme”, “meşgul olma”, “otizm” kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Gerçekleştirilen ayrıntılı tarama sonucunda 193 makaleye ulaşılmıştır. Bu çalışmaların dâhil etme ölçütleri olarak (a) etkinlikle ilgilenme hedef davranışının bulunması, (b) 0-8 yaş arası OSB olan çocukların yer alması, (c) tek denekli araştırma modellerinden biriyle desenlenmesi, (d) elektronik veri tabanlarında İngilizce ve/veya Türkçe tam metinlerine erişiliyor olması ve (e) 2010-2022 yılları arasında yayımlanması açısından değerlendirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda 17 makale ölçütlere uygun olarak belirlenmiş ve kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgularda OSB olan çocukların 3-8 yaş aralığında olduğu, çalışmaların genelinin okul ortamlarında yürütüldüğü, çeşitli uygulamaların (müdahale paketi, fiziksel aktivite, aile eğitimi, etkileşimli kitap okuma, sosyal öykü, kardeş aracılı uygulama, görsel destekler, işlevsel temelli müdahale, performans geri bildirim, duyu bütünleme ve kendini izleme) kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarının neredeyse tamamında uygulamaların otizm tanılı çocukların davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular tartışılarak ileri araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: *Etkinlikle ilgilenme, katılım, otizm spektrum bozukluğu, tek-denekli araştırmalar, erken çocuklukta özel eğitim*

### Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde sıklıkla karşılaşılan zorluklar, tekrarlayıcı ve alışılmış davranış biçimleri, rutinlere karşı bağlılık ve

<sup>1</sup> Selçuk Üniversitesi, Öğretim Üyesi  
e-posta: [akin.gonen@selcuk.edu.tr](mailto:akin.gonen@selcuk.edu.tr)



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



duyularla ilgili olan uyaranlara aşırı hassasiyetle tanımlanmış nörolojik bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). Bunun yanı sıra etkinlikle ilgilenme, etkinlikleri tamamlama ve etkinlikler arasında geçişlerde yetişkinlere bağımlı olmayla da karakterize edilmektedir (Bryan & Gast, 2000). Bu özellikler OSB olan çocukların gelişime faydalı faaliyetlerde bulunma yeteneklerine müdahale edebilmekte (Llambias vd., 2016) ve zamanlarının büyük bir bölümünü meşgul olmadan geçirmesine neden olmaktadır. Bir etkinlik ya da görevle ilgili olduğu dönemlerde ise insanlardan ziyade nesnelere veya tek başına zaman geçirmeyi tercih etmektedir (Patten & Watson, 2011).

Etkinlikle ilgilenme ve/veya katılım OSB olan çocuklar için önemli bir davranış olarak görülmektedir (Callahan & Rademacher, 1999; Pelios vd., 2003). Alanyazında (a) öğretimi yapılan etkinlik ya da etkinlik materyaline uygun bir şekilde (ör., çalışma sayfasına bakma, yerinde oturma, sessizce çalışma) katılım gösterme (Callahan & Rademacher, 1999; Kang vd., 2013), (b) çocukların kendi durumlarına ve gelişim düzeylerine uygun etkinliklere dikkatlerini yöneltmeleri ve bu etkinliklere karşılık gelen davranışlarda bulunmaları (Rock, 2005; Wolfe vd., 2000), (c) yetişkinin yönüne bakmayı, verilen aktiviteye katılmayı ve ellerini kontrol etmeyi kapsayan görev davranışı (Luke vd., 2014), yada (d) meşgul olunan zaman olarak (Nicholson vd., 2011) tanımlandığı görülmektedir. Farklı kavram ya da içerikte ifade edilse de bir nesne, kişi ya da eylem karşısında benzer şekilde davranışlar gözlenmektedir.

Tanımlar arasındaki farklılıklara rağmen etkinlikle ilgilenme, diğer davranışların gelişmesine katkı sağlayabilecek ve diğer ortamları daha erişilebilir hale getirebilecektir. Bunun yanı sıra farklı pekiştirme durumlarına yol açabilecek bir davranış olarak görüldüğünde davranışsal bir başlangıç noktası şeklinde değerlendirilmektedir (Rosales-Ruiz & Baer, 1997). Etkinlikle ilgilenme çeşitli becerilerin devam ettirilmesi, sınıf içi ya da dışı etkinliklerde performans gelişimini sağlanması veya günlük aktivitelerin yerine getirilmesi sırasında ön koşul olarak görülebilmektedir. Aynı zamanda bağımsız yaşam sürdürebilmek amacıyla bireylerin göstermesi gereken önemli bir davranış olarak belirtilmektedir (Gönen, 2023). Etkinlikle ilgilenme düzeyinde artış gözlenmesi kişinin kendisi, ailesi ve birlikte çalıştığı profesyoneller için yüksek sosyal geçerlilik sağlamaktadır (Howell vd., 2019).

OSB olan bireyler çeşitli alanlarda görevlerini yerine getirme veya etkinlikle ilgilenme sırasında zorluklar yaşamaktadır (Palmen & Didden, 2012). Örneğin, günlük yaşam becerileri, oyun ve serbest zaman etkinlikleri (Hume & Odom, 2007; MacDuff vd., 1993; Pierce & Schreibman, 1994) ve akademik görevleri (Bryan & Gast, 2000; Coyle & Cole, 2004; Pelios



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



vd., 2003; Ülke-Kurkcuoğlu & Kırcaali-İftar, 2010), ve iş görevlerini yerine getirme (Hume & Odom, 2007; Shields-Wolfe & Gallagher, 1992) bunlar arasında sayılabilmektedir. Ortaya çıkan zorluklar arasında etkinlik materyallerini kullanmamak, tasarlanan amaç dışında kullanmak veya kalıplaşmış davranışlar gibi etkinlikle ilgili olmayan faaliyetlere örnekler verilmektedir (Palmen & Didden, 2012; Wong vd., 2023).

Öğrenme faaliyetlerine katılım veya etkinliğe katılımın önündeki engelleri azaltmanın bir yolu, OSB tanısı olan bireylere yeni beceriler öğretmektir (Dargue vd., 2021). Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (NPDC), OSB olan bireyleri evde, okulda ve toplumsal ortamlarda desteklemek amacıyla kanıt temelli uygulamalardan bahsetmektedir (Steinbrenner vd., 2020). Kanıt temelli uygulamalar, OSB tanısı alan bireyin toplum içinde bağımsız bir şekilde işlevsel beceriler göstermesini desteklemektedir. Bu kapsamda kişinin etkinlikle ilgilenmesini artıran ve/veya kalıplaşmış, zorlayıcı davranışları azaltmasına yardımcı olan uygulamalar da yer almaktadır (Dargue vd., 2021).

Alanyazında çeşitli öğretim uygulamalarının etkisini belirlemeye çalışan araştırmalar bulunmaktadır. OSB olan bireyler için etkinlikle ilgilenme davranışı üzerinde etkisi belirlenmeye yönelik resimli etkinlik çizelgeleri (Bryan & Gast, 2000; MacDuff vd., 1993), fiziksel aktivite (Kranak vd., 2017; Oriel vd., 2011) seçim yapma fırsatı (Ülke-Kurkcuoğlu & Kırcaali- İftar, 2010), kendini yönetme stratejileri (Coyle & Cole, 2004; Pierce & Schreibman, 1994) veya görsel çalışma sistemleri (Hume & Odom, 2007) gibi uygulamalar kullanılmıştır. Ayrıca çeşitli araştırmalarda, yapılandırılmış bir öğrenme ortamının kullanımının OSB olan çocuklarda etkinlikle ilgilenme davranışı, akademik başarıyı ve bağımsızlığı desteklediğini göstermiştir (Hume, 2009; Hume & Odom 2007).

Genel olarak alanyazın taramalarında okul öncesi ortamlardaki OSB olan küçük çocukları gözden kaçırdığı belirtilmektedir (Al-Rashaida vd., 2022). OSB olan çocuk ve genç bireylerde etkinlikle ilgilenme hedef davranışını da kapsayan uygulamalar ilişkin etkililik araştırmalarının gözden geçirildiği görülmektedir (Chia vd., 2018; Dillon vd., 2017; Haydon vd., 2013; Koyama & Wang, 2011; Lang vd., 2012; Leifler vd., 2021; Ouellet vd., 2021; Reutebuch vd., 2015; Royer vd., 2017). Etkinlikle ilgilenme davranışına yönelik tespitlerin yapıldığı belirlenirken erken çocukluk dönemini (0-6/8 yaş) kapsayan ve OSB olan çocukları temel alan yayınların incelendiği araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Al-Rashaida vd., 2022).



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Bu çalışmanın genel amacı, erken çocukluk döneminde (0-6/8 yaş) OSB olan çocuklara etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılmasına yönelik araştırmaların betimsel olarak incelenmesidir. Amaçla ilişkili olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır: (a) çalışma grubunun demografik özellikleri (yaşı, cinsiyeti, tanısı) nedir?, (b) araştırma sürecinde tek denekli araştırma modellerinden hangisi tercih edilmiştir?, (c) araştırmanın yürütülmüş olduğu ortam ya da ortamlar hangisidir?, (d) araştırmada seçilen hedef davranış ya da davranışlar nelerdir?, (e) araştırmada kullanılan öğretim uygulamaları hangisidir? ve (f) araştırma sonucunda ortaya çıkan genel etki nedir?

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Bu çalışmada erken çocukluk dönemindeki (0-6/8 yaş) OSB olan çocuklara etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılmasına yönelik çalışmaların incelenmesi amacıyla betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, bir probleme ya da soruna cevap bulmak amacıyla ilgili alanyazında yapılan araştırmaların kapsamlı bir biçimde taranmasıdır. Elektronik tarama sonucunda tespit edilen makalelerin dâhil etme ve hariç tutma ölçütlerine göre veri toplama ve analiz etme sürecidir (Burns & Grove, 2018; Moher vd., 2009). Araştırmanın yürütülmesinde izlenen basamaklar: (a) tarama süreci, (b) dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri, kapsamlı betimsel analiz ve kodlayıcılar arası güvenilirlik.

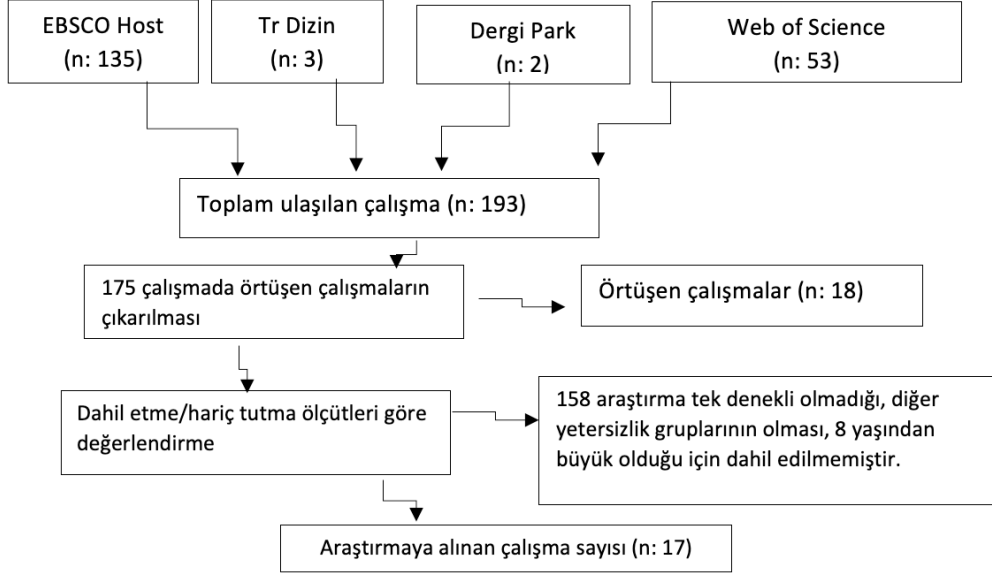
### *Tarama Süreci*

Bu araştırmada erken çocukluk dönemindeki (0-6/8 yaş) OSB olan çocuklara etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılması ve tek denekli araştırma modeliyle tasarlanan çalışmalara ulaşılması hedeflenmiştir. Ocak 2012 ve Aralık 2022 tarihleri arasında yürütülen araştırmalar EBSCO Host, Web of Science, Dergi Park ve TR Dizin veri tabanlarında İngilizce “on-task”, “task engagement”, “autism” ve Türkçe “etkinlikle ilgilenme”, “meşgul olma”, “otizm” kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Elektronik tarama sürecinde benzer olan veya eşleşen makalelerden yalnızca bir tanesi listeye dâhil edilmiştir. Açık erişimle tespit edilen toplam 193 makale listelenmiştir. Elektronik veri tabanlarında tespit edilen makale sayılarıyla birlikte dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri Şekil 1’de sunulmuştur.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



şekil 1. Alan yazın tarama şeması

### ***Dâhil Etme ve Hariç Tutma lütleri***

Araştırmaların dâhil edilmesini sağlayan çeşitli ölçütler belirlenmiştir: (a) etkinlikle ilgilenme hedef davranışının bulunması, (b) 0-8 yaş arası OSB olan çocukların yer alması, (c) tek denekli araştırma modellerinden biriyle desenlenmesi, (d) elektronik veri tabanlarında İngilizce ve/veya Türkçe tam metinlerine erişiliyor olması ve (e) 2010-2022 yılları arasında yayımlanması. Araştırma kapsamından çeşitli hariç tutma lütleri de belirlenmiştir: (a) OSB tanısının dâhil edilmemesi, (b) tek denekli araştırma modellerinden biriyle desenlenmemesi, (c) belirtilen yıllar dışında yayınlanmış olması, (d) katılımcıların 8 yaşından büyük olması. Bu lütleri karşılayan 17 araştırma makalesine ulaşılmıştır. Tarama sonunda tespit edilen 17 çalışma kapsamlı inceleme için betimsel analiz sürecine dâhil edilmiştir.

### ***Kapsamlı Betimsel Analiz***

Alan yazının incelemesi doğrultusunda etkinlikle ilgilenme veya etkinliğe katılım davranışının erken çocukluk dönemi (0-6/8 yaş) OSB olan çocuklarla yürütülen araştırmalar (a) katılımcıların demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, tanı), (b) yöntemsel özellikler (ortam,



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



araştırma modeli, hedef davranış, öğretim uygulaması), (c) araştırma sonuçları betimsel olarak analiz edilmiştir.

### ***Kodlayıcılar Arası Güvenirlik***

Araştırmada betimsel analiz sürecine yönelik kodlayıcılar arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Araştırmada belirlenen makaleler için %30’unda yansız atama yapılarak seçilmiştir. Bu amaçla, özel eğitim alanında doktorasını tamamlamış bağımsız bir kodlayıcı betimsel analize dâhil edilen araştırmaları Tablo 1’de belirtilen değişkenlere göre ayrıntılı bir biçimde değerlendirmiştir. Son olarak kodlayıcılar bir araya gelerek tespit edilen listeleri karşılaştırmıştır. Kodlayıcılar, değişkenlere ilişkin tutarlılığı belirlemek amacıyla “[görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) X 100]” formülünü kullanmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik yüzdesi hesaplanmıştır. Makalelerin kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması %90 olarak tespit edilmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde 2010 ile 2022 yılları arasında yayımlanan, etkinlikle ilgilenme hedef davranışına yönelik, erken çocukluk dönemini kapsayan (0-6/8 yaş) ve OSB çocuklarının dâhil edildiği araştırmalarda tespit edilen bulgular sunulmuştur. Araştırma bulguları “demografik özellikler (yaş, cinsiyet, tanı)”, “yöntemsel özellikler (ortam, araştırma modeli, hedef davranış, öğretim uygulaması)” ve “araştırma sonuçları” başlıklarıyla verilmiştir.

### ***Demografik özelliklere ilişkin bulgular***

Yöntemsel özelliklere ilişkin analizler ortam, araştırma modeli, hedef davranış ve öğretim yöntemi olmak üzere dört farklı kategoride incelenmiştir. Bulgulara yönelik açıklamalar Tablo 1’de sunulmuştur.

Araştırmaların gerçekleştirildiği ortamlara göre, (n=6) araştırma genel eğitim okulunda (ör., Greenberg vd., 2010; Greenberg vd., 2016; Harbin vd., 2022; Imasaka vd., 2020; Reeves vd., 2013; Stasolla vd., 2014), (n=4) araştırma klinik ortamda (ör., Gena vd., 2016; Goldman vd., 2021; Kim vd., 2018; Lequia vd., 2013), (n=3) araştırma özel eğitim okulunda (ör., Kreibich vd., 2015; Mavropoulou vd., 2011; Pellicchia vd., 2011) (n=1) araştırmanın oyun odası ve at çiftliğinde (ör., Llambias vd., 2016), (n=1) araştırmanın ev ortamında (ör., Neff vd., 2017), (n=1) araştırmanın okul kütüphanesinde (ör., Queiroz vd., 2020) ve (n=1) araştırmanın gündüzlü bakım merkezinde (Vandermeer vd., 2015) yürütüldüğü belirtilmiştir.



**TÜBİTAK**

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Mevcut çalışmada dâhil edilen 17 araştırma incelendiğinde, (n=10) çalışmada (ör., Gena vd., 2016; Greenberg vd., 2010; Imasaka vd., 2020; Kim vd., 2018; Lequia vd., 2013; Llambias vd., 2016; Neff vd., 2017; Pellicchia vd., 2011; Queiroz vd., 2020; Stasolla vd., 2014; Vandermeer vd., 2015) tek denekli araştırma modellerinden çoklu başlama modeli, (n=2) çalışmada tersine çevirme modeli (ör., Greenberg vd., 2016; Reeves vd., 2013), (n=1) çalışmada çoklu yoklama modeli (ör., Kreibich vd., 2015), (n=1) çalışmada ABABC Modeli (ör., Goldman vd., 2021), (n=1) çalışmada ABAB Modeli (ör., Harbin vd., 2022) ve (n=1) çalışmada ABAB geri çekme modeli (ör., Mavropoulou vd., 2011) kullanılmıştır.

İncelenen 17 çalışmadan (n=9) çalışmada birden fazla hedef davranış takip edildiği (ör., Gena vd., 2016; Goldman vd., 2021; Imasaka vd., 2020; Kim vd., 2018; Kreibich vd., 2015; Lequia vd., 2013; Mavropoulou vd., 2011; Queiroz vd., 2020; Stasolla vd., 2014), diğer (n=8) çalışmalarda sadece bir hedef davranış takip edildiği belirlenmiştir (ör., Greenberg vd., 2010; Greenberg vd., 2016; Harbin vd., 2022; Llambias vd., 2016; Neff vd., 2017; Pellicchia vd., 2011; Reeves vd., 2013; Vandermeer vd., 2015). 17 çalışmada dâhil etme özelliklerine göre etkinlikle ilgilenme veya etkinliğe katılım hedef davranış tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra çalışmalarda; (a) işlevsel ve sembolik oyun, etkileşim başlatma (ör., Gena vd., 2016), (b) fiziksel aktiviteye katılma, bekleme (ör., Goldman vd., 2021), (c) yönerge takip etme (ör., Imasaka vd., 2020), (d) öyküyü anlama (ör., Kim vd., 2018), (e) mola talep etme (ör., Kreibich vd., 2015), (f) uygun olmayan davranışlar (ör., Lequia vd., 2013), (g) etkinliği tamamlama, görev performansı/bağımsızlık (ör., Mavropoulou vd., 2011), (h) sözlü ve sözlü olmayan etkileşim (ör. Queiroz vd., 2020), (ı) mutluluk indeksi, stereotipik davranışların (ör., Stasolla vd., 2014) hedef davranış olarak incelendiği tespit edilmiştir.

Araştırmalar öğretim müdahalesi yönünden değerlendirildiğinde (n=4) müdahale paketinin (ör., Greenberg vd., 2010; Greenberg vd., 2016; Imasaka vd., 2020; Kreibich vd., 2015), (n=2) aile eğitiminin (ör., Gena vd., 2016; Lequia vd., 2013), (n=2) fiziksel aktivitenin (ör., Goldman vd., 2021; Harbin vd., 2022), (n=2) etkileşimli kitap okumanın (ör., Kim vd., 2018; Queiroz vd., 2020), (n=1) duyu bütünleme (ör., Llambias vd., 2016), (n=1) görsel desteklerin (ör., Mavropoulou vd., 2011), (n=1) performans geri bildirimlerinin (ör., Pellicchia vd., 2011), (n=1) işlevsel temelli müdahalenin (ör., Reeves vd., 2013), (n=1) sosyal öykünün (ör., Vandermeer vd., 2015), (n=1) kardeş aracılı uygulamanın (ör., Neff vd., 2017) ve (n=1) kendini izlemenin (ör., Stasolla vd., 2014) incelendiği görülmüştür.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.





**Tablo 1.** Araştırma Kapsamında İncelenen Bulgular

Kaynaklar	Katılımcı Özellikleri Yaş/Cinsiyet/Tanı			Ortam	Model	Hedef davranış/lar	Uygulama-Müdahale	Genel etki
Gena, A., Galanis, P., Tsirempolou, E., Michalopoulou, E., & Sarafidou, K. (2016)	3	E	OSB	Müdahale sınıfı/klinik	ÇBM	<b>Çocuk</b> Etkinlikle ilgilenme İşlevsel ve sembolik oyun Etkileşim başlatma <b>Ebeveyn</b> Doğal etkileşim Pekiştirme sağlama Düzeltilici geri bildirim <b>Ebeveyn-çocuk</b> Etkinlikle ilgilenme Ortak dikkat Motor tepkiler	Aile Eğitimi (Doğal Sistematik Davranış Analizi Modeli)	Tüm katılımcılar için uygulamada belirtilen (çocukla etkileşim, ebeveynle etkileşim ve ebeveyn-çocuk etkileşimi) hedef davranışlarda olumlu değişiklikler sağlamıştır.
Goldman, K. J., DeLeon, I. G., Schieber, E., Weinszok, S. C., & Nicolini, G. (2021)	7	E	OSB	Erken müdahale kliniği	ABABC Modeli	Etkinlikle ilgilenme Fiziksel aktiviteye katılma Bekleme	Fiziksel Aktivite	Fiziksel aktivite süresinin, çoğu katılımcılar için basmakalıp davranışı azalttığını ve etkinlikle ilgilenmeyi artırdığını göstermiştir.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Greenberg, J. H., Tang, M., & Tsoi, S. P. (2010)	6	E	OSB	Genel eğitim okulu	ÇBM	Grup ortamlarında etkinlikle ilgilenme	Müdahale Paketi (Sözel yönerge, etkileşim ünitesi ve koşullu düzeltme)	Müdahale paketinin uygulanmasıyla etkinlikle ilgilenme davranışında artış olmuştur. Ayrıca öğrencinin genel eğitim ortamındaki grup eğitiminde doğru tepkiler vermesini sağlamıştır.
Greenberg, J. H., Lau, W., & Lau, S. (2016)	5 5 6 11	E E E E	OSB	Özel okul	TÇM	Etkinlikle ilgilenme (resim yapma)	Müdahale Paketi (Sözel yönergeler, model olma ve müzik) (Küçük Grup)	Katılımcıların tamamının müdahale paketinin bir işlevi olarak resim yapma sırasında etkinlikle ilgilenme davranışlarında önemli kazanımlar edindiğini göstermiştir. Stereotipik ve pasif davranışlar önemli ölçüde azalma tespit edilmiştir.
Harbin, S. G., Davis, C. A., Sandall, S., & Fettig, A. (2022)	5 6 6	K E K	OSB	Devlet anaokulu	ABAB Modeli	Katılım	Fiziksel Aktivite (Gömülü öncül egzersiz müdahalesi)	Öncül egzersiz müdahalesi sınıf etkinliklerinde öğrencilerin etkinliğe katılımında büyük ölçüde artış sağlamıştır.
Imasaka, T., Lee, P. L., Anderson, A., Wong, C. W., Moore, D. W., Furlonger, B., & Bussaca, M. (2020)	8	E	OSB+DEHİB	Özel okul	ÇBM	Yönerge takip etme Etkinlikle ilgilenme	Kendini Yönetme Müdahale Paketi (Amaç belirleme, ayrık denemelerle öğretme, kendini izleme ve kendini pekiştirme)	Kendini yönetme uygulanması, yönergeyi takip etme ve etkinlikle ilgilenme davranışı üzerinde gelişme sağladığını göstermiştir.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Kim, S. Y., Rispoli, M., Lory, C., Gregori, E., & Brodhead, M. T. (2018)	7 6 8	E	OSB	Klinik	ÇBM	Öyküyü anlama Etkinlikle katılım	Etkileşimli Kitap Okuma	Okuma müdahalesi, katılımcıların okuduğunu anlama becerileri ve etkinliğe katılım davranışı üzerinde olumlu etkiler sağladığını göstermiştir.
Kreibich, S. R., Chen, M., & Reichle, J. (2015)	4	E	OSB	Özel eğitim okulu	ÇYM	Mola talep etme Etkinlikle katılım	Müdahale Paketi (Öncül temelli müdahale) (Mola talep etme ve geciktirilmiş pekiştirme)	Bir müdahale paketinin sunulmasıyla küçük bir çocuğa mola talep etme öğretilmiştir. Ayrıca eşzamanlı olarak etkinlikle ilgilenme süresi artmıştır.
Lequia, J., Machalicek, W., & Lyons, G. (2013)	8 8 9	E E K	2OSB-IDEHB	Gözlem odası/Klinik	ÇBM	Uygun olmayan davranışlar Etkinliğe katılım	Aile Eğitimi (Haftalık eğitim, model olma, rol oynama, koçluk ve performans geri bildirimi)	Aile eğitimi müdahalesi, uygun olmayan davranışlarda azalma ve etkinliğe katılım davranışlarında artış sonuçlarını oryaya çıkartmıştır.
Llambias, C., Magill-Evans, J., Smith, V., & Warren, S. (2016)	4-7	3K 4E	OSB	Oyun odası/ at çiftliği	ÇBM	Katılım	Duyu bütünleme (At Destekli)	Bir atın duyu bütünleme müdahalelerine dâhil edilmesinin (at üzerinde ve at dışı etkinlikler) OSB olan küçük çocukların etkinliğe katılım üzerindeki etkilerini arttırmıştır



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Mavropoulou, S., Papadopoulou, E., & Kakana, D. (2011)	7 7	E	OSB	Özel eğitim okulu	ABAB GÇM	Etkinlikle ilgilenme Etkinliği tamamlama Görev performansı (Bağımsızlık)	Görsel Destekler	Görsel desteklerin kullanılması, her iki çocuk için de tüm bağımlı değişkenler üzerinde etkili olmuştur. İki çocuğun etkinlikle ilgilenme davranışlarında ve görevi tamamlamalarında artış, görev dışı davranışlarında azalma göstermiştir.
Neff, E. R., Betz, A. M., Saini, V., & Henry, E. (2017)	4	E	OSB	Ev	ÇBM	<b>Kardeşler</b> İpuçları ve pekiştirme <b>OSB olan kardeşler</b> Etkinlikle ilgilenme	Kardeş Aracılı Uygulama	Uygulamada üç kardeş ikilisinden ikisi için tek başına video modellemenin ipucu ve uygun pekiştirmeyi öğretmek için yeterli olduğunu göstermiştir. Her 3 çiftte de otizmlili kardeşler için etkinlikle ilgilenmede artış tespit edilmiştir.
Pellecchia, M., Connell, J. E., Eisenhart, D., Kane, M., Schoener, C., Turkel, K., ... & Mandell, D. S. (2011)	3-5	-	OSB	Özel eğitim okulu/ Erken müdahale sınıfı	ÇBM	<b>Öğretmenler</b> Günlük veri toplama <b>Öğrenciler</b> Etkinlikle ilgilenme	Performans Geri Bildirimi	Sonuçlar, performans geri bildiriminin dört sınıfta her birinde hedef öğrenci için günlük veri toplamayı etkili bir şekilde artırdığı belirlenmiştir. Dört sınıfın üçünde öğrencilerin etkinlikle ilgilenme davranışlarında artış görülmüştür.
Queiroz, L. R., Guevara, V. S., Souza, C. A., & Flores, E. P. (2020)	7	E	OSB	Okul kütüphanesi	ÇBM	Sözlü ve sözlü olmayan etkileşim Etkinliğe katılım	Etkileşimli Kitap Okuma	Her iki katılımcıda yüksek düzeyde etkinliğe katılım (etkinlikle ilgilenme) gözlenmiştir.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Reeves, L. M., Umbreit, J., Ferro, J. B., & Liaupsin, C. J. (2013)	7	E	OSB	Genel eğitim okulu	TÇM	Etkinlikle ilgilenme	İşlevsel Temelli Müdahale (İşlevsel Davranış Değerlendirmesi)	Müdahale, her öğrencinin davranışını ve takip sırasında sürdürülen etkileri geliştirmiştir. Genel eğitim sınıflarından etkinlikle ilgilenme davranışını yüksek düzeyde artırdığını göstermiştir.
Stasolla, F., Perilli, V., & Damiani, R. (2014)	7 8	E	OSB (Yüksek işlevli)	Genel eğitim okulu	ÇBM	Etkinlikle ilgilenme Mutluluk indeksi Stereotipik davranışlar	Kendini İzleme	Kendini izleme prosedürü, her iki katılımcıda etkinlikle ilgilenme davranışlarını ve mutluluk göstergelerini artırmıştır. Ayrıca stereotipik davranışlarını azaltarak okul ortamında etkili olmuştur.
Vandermeer, J., Beamish, W., Milford, T., & Lang, W. (2015)	4	E K E	OSB	Gündüz bakım merkezi	ÇBM	Etkinlikle ilgilenme	Sosyal Öykü (Tablet aracılı)	Tablet bilgisayarla sunulan sosyal öykülerin masa başı etkinlikler sırasında otizm tanılı küçük çocukların etkinlikle ilgilenme davranışlarını artırmıştır.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



### ***Sonuçlara yönelik bulgular***

Analiz edilen 17 araştırmadan (örn., Gena vd., 2016; Goldman vd., 2021; Greenberg vd., 2010; Greenberg vd., 2016; Harbin vd., 2022) (n=16) araştırmada kullanılan öğretim uygulamalarının etkinlikle ilgilenme veya etkinliğe katılım davranışlarının ediniminde etkili olduğu, kalan (n=1) araştırmada (ör., Pellicchia vd., 2011) ise uygulamaların tüm katılımcılar için etkili olmadığına ulaşılmıştır.

### **Tartışma**

Araştırma kapsamında, erken çocukluk döneminde (0-6/8 yaş) OSB olan çocuklara etkinlikle ilgilenme veya etkinliğe katılım davranışının kazandırılmasına yönelik araştırmaların demografik özellikler, yöntemsel özellikler ve sonuçları açısından betimsel olarak analiz edilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla 2010-2022 yılları arasında ulusal ve uluslararası alan yazında yayımlanan ve dâhil etme ölçütlerini karşılayan 17 araştırma çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Değerlendirmeye alınan araştırma bulguları incelendiğinde, OSB olan çocukların yarısından fazlasının 3-6 yaş aralığında olduğu, araştırmaların genelinde okul ortamlarının tercih edildiği, etkinlikle ilgilenme hedef davranışları dışında çeşitli davranış ya da becerilerin de (işlevsel ve sembolik oyun, etkileşim başlatma, fiziksel aktiviteye katılma, bekleme, yönerge takip etme, öyküyü anlama, mola talep etme, uygun olmayan davranışların azaltılması, etkinliği tamamlama, görev performansı/bağımsızlık, sözlü ve sözlü olmayan etkileşim, mutluluk indeksi ve stereotipi davranışları) incelendiği görülmüştür. Araştırmada en fazla müdahale paketi, aile eğitimi, fiziksel aktivite ve etkileşimli kitap okumadan yararlanıldığı, bununla birlikte duyu bütünleme, görsel destek, performans geri bildirimi, işlevsel temelli müdahale, sosyal öykü, kardeş aracılı uygulama ve kendini izlemenin etkisinin incelendiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının neredeyse tamamında uygulamaların OSB olan çocukların etkinlikle ilgilenme davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Çalışma kapsamına alınan 17 araştırmada yer alan katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde, büyük bir bölümünün (n=49) 3-6 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşı değerlendirildiğinde, araştırma kapsamının erken çocukluk döneminde yer alan çocuklar olması bu sonucun olağan göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca 3 yaş altında bir katılımcının olmadığı önemli bir detay olarak belirtilmelidir. Alanyazında benzer şekillerde yürütülen derleme araştırmalarında 3 yaş altında katılımcıların olduğu belirtilmiştir (Al-Rashaida vd., 2022; Lang vd., 2012). Al-Rashaida ve diğerleri (2022) tarafından yürütülen



**TÜBİTAK**

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



derleme çalışmasında dâhil etme ölçütü olarak 5 yaş altında olan çocuklar seçilmiştir. Ouellet ve diğerleri (2021) tarafından yürütülen çalışmada 4-17 yaş arası, Dillon ve diğerleri (2017) tarafından yürütülen çalışmada ise 1-21 yaş arası ölçütleri belirtilmiştir. Royer ve diğerleri (2017) ise yaş aralığı belirtmemesine rağmen K-12 ortamlarındaki katılımcıların dâhil etmiştir. Bazı derleme çalışmalarında ise dâhil etme ölçütü olarak yaş aralığına yer verilmemiştir. Aynı çalışmalarda çocuk ve genç katılımcılarının yanı sıra erken çocukluk döneminden (0-6/8 yaş) katılımcıların da yer aldığı görülmüştür (Chia vd., 2018; Haydon vd., 2013; Koyama & Wang, 2011; Lang vd., 2012; Leifler vd., 2021; Reutebuch vd., 2015).

Ele alınan araştırmalarda katılımcıların cinsiyeti açısından bakıldığında çoğunluğunun (n=49) erkek olduğu görülmektedir. Erkeklerin kızlara göre daha yaygın bir şekilde katılımcı olduğu araştırmalarda bildirilmiştir. Mevcut bulgu alanyazında yapılan diğer araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Al-Rashaida vd., 2022; Chia vd., 2018; Lang vd., 2012; Reutebuch vd., 2015). Otizm tanısı olan bireylerin katılımcı olduğu araştırmalarda erkek katılımcıların grubunun büyük bir bölümünü temsil etmektedir. Çeşitli kaynaklarda erkek katılımcıların kızlara oranla otizm görülme sıklığı 4-5 kat daha fazladır (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2007; Fischbach & Lord, 2010). Katılımcı çocukların büyük çoğunluğunun erkek olarak belirtilmesi OSB tanısı olan gruplarda son derece beklenen bir durumdur.

Mevcut araştırma için dâhil etme ölçütlerinde belirtilen araştırmaların tamamında OSB tanısına ilişkin katılımcılar bulunmaktadır. Bir araştırmada (Lequia vd., 2013) DEHB olan bir katılımcı çocuğun yer aldığı, bunun dışında bir araştırma da ise yüksek işlevli iki katılımcının dâhil olduğu görülmektedir (Stasolla vd. 2014). Katılımcı çocuklar için öncelikli tanının otizm olarak tespit edilmesi ve çalışmaya dâhil etme ölçütünü karşılaması açısından önemli bir durumdur. Araştırmalara dâhil edilen otizm tanılı bireylerin tamamında kullanılan yöntemlerin hedef beceriler üzerinde etkili olduğunu göstermesi dikkate alınmalıdır. Alanyazında OSB tanılı çocukların yer aldığı çeşitli derleme çalışmalarıyla da benzerlik göstermektedir (Al-Rashaida vd., 2022; Chia vd., 2018; Dillon vd., 2017); Lang vd., 2012; Leifler vd., 2021; Reutebuch vd., 2015).

Tespit edilen araştırmalarda uygulamaların çok çeşitli ortamlarda yürütüldüğü görülmektedir. Genel eğitim veya özel eğitim okulu, klinik ortam, at çiftliği ve oyun odası, okul kütüphanesi, ev ortamı ve gündüzlü bakım ortamları araştırmalarda tercih edilen mekânlardır. Ortaya çıkan önemli nokta küçük yaş grubunda yer alan OSB tanılı çocuklarla sadece bir araştırmanın evde yürütülmüş olmasıdır. Özellikle ev ortamlarında, OSB olan küçük yaş çocuk



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



davranışlarıyla ilgili uygulamaların etkisini gösteren araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut bulguda değerlendirmeye alınan çalışmaların yarısından fazlasında araştırmacıların okul ortamlarını tercih etmesinin sistemli bir araştırmanın yürütülmesi ve hedef davranışların doğal ortamlarda takip etme gerekçesiyle açıklanabilir (Gönen & Çıkılı, 2023). Ayrıca katılımcıların klinik ortamlar dışında özellikle doğal ortamlarda araştırmaları gerçekleştirmiş olması çocukların kendi bulunduğu ortamlarında gözlenmesi açısından tercih edilmiş olabilir. Bunun dışında okul veya sınıf ortamlarının çoğunlukta tercih edildiğini gösteren çeşitli derleme çalışmaları tutarlılık gözlenmiştir. Ayrıca ev ortamının sınırlı sayıda olduğunu bildiren araştırma bulgularına da ulaşılmaktadır (Al-Rashaida vd., 2022; Chia vd., 2018; Koyama & Wang, 2011; Lang vd., 2012).

Değerlendirme kapsamındaki araştırmalarda etkinlikle ilgilenme davranışları üzerinde çeşitli uygulamaların etkisini belirlemek amacıyla tek denekli modeller (çoklu başlama modeli, çoklu yoklama modeli, ABABC modeli, tersine çevirme modeli ve ABAB geri çekme modeli) kullanılmıştır. Çalışmaların yarısından fazlasında (n=10) çoklu başlama modellerinin kullanıldığı belirlenmiştir (ör., Gena vd., 2016; Greenberg vd., 2010; Imasaka vd., 2020; Kim vd., 2018). Çoklu başlama modelleri bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla bağımlı değişken üzerinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Tekin-İftar, 2018a). İncelenen araştırmaların bir bölümünde birden fazla hedef davranışın takip edildiği görülmektedir. Araştırmacı ya da uygulayıcıya sağladığı avantajlardan dolayı da tercih edilmektedir. Örneğin uygulamanın geriye çekilmesi ya da tersine çevrilmesini gerektirmemesi, genellemenin yüksek olması, veri toplamaya izin vermesi ve kolay uygulanabilir olması gibi durumlar sayılabilmektedir (Tekin-İftar, 2018b). Bu gibi yararlarından dolayı tek denekli modellerle hedef davranışlar üzerinde etkililik araştırmaları yapılmıştır. Ancak belirtilenler dışında da tek denekli modeller tercih edilerek etkinlikle ilgilenme davranışlarının sonuçları incelenmelidir.

Araştırma sürecinde dâhil edilme ölçütü olarak erken çocukluk döneminde (0/-6/8 yaş) etkinlikle ilgilenme hedef davranışı seçildiği belirtilmelidir. Ancak belirtilen hedef davranışlar dışında bazı çalışmalarda artırılmak veya azaltılmak istenen diğer davranışların (işlevsel ve sembolik oyun, etkileşim başlatma, fiziksel aktiviteye katılma, bekleme, yönerge takip etme, öyküyü anlama, mola talep etme, uygun olmayan davranışların azaltılması, etkinliği tamamlama, görev performansı/bağımsızlık, sözlü ve sözlü olmayan etkileşim, mutluluk indeksi ve stereotipi davranışları) incelendiği tespit edilmiştir (Gena vd., 2016; Goldman vd., 2021; Imasaka vd., 2020; Kim vd., 2018; Kreibich vd., 2015; Lequia vd., 2013; Mavropoulou



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.





vd., 2011; Queiroz vd., 2020; Stasolla vd., 2014). Alanyazında çeşitli müdahale ya da uygulamaların etkisinin araştırıldığı derleme çalışmalarına rastlanmaktadır. Bu çalışma bulgularında genel olarak etkinlikle ilgilenmenin yer aldığı, bununla birlikte diğer davranış ya da becerilerin de takip edildiği görülmektedir (Chia vd., 2018; Haydon vd., 2013; Koyama & Wang, 2011; Lang vd., 2012; Royer vd., 2017). Erken çocukluk döneminde, özellikle etkinlikle ilgilenmeyi inceleyen araştırma gereksinim ortaya çıkmaktadır.

Ele alınan araştırmalarda, etkinlikle ilgilenme davranışı üzerinde etkisi incelenen uygulamalarına ya da öğretim yöntemlerine ulaşılmıştır. Özellikle OSB tanısı olan çocuklar için seçilen hedef davranışlar üzerinde sırasıyla müdahale paketi, aile eğitimi, fiziksel aktivite, etkileşimli kitap okuma, duyu bütünleme, görsel destek, performans geri bildirimi, işlevsel temelli müdahale, sosyal öykü, kardeş aracılı uygulama ve kendini izleme uygulamaları belirlenmiştir. Bu uygulamaların az sayıda olduğu ancak hedef davranışlar üzerinde etkisinin görüldüğü ifade edilmelidir. Alanyazında mevcut bağımsız değişkenlerle ilişkili olan derleme çalışmalarından etkinlik çizelgeleri (Koyama & Wang, 2011), fiziksel aktivite (Dillon vd., 2017), duyu bütünleme (Lang vd., 2018; Ouellet vd., 2021), kardeş aracılı uygulama (Gökçe & Ülke-Kürkçüoğlu, 2019), kendini yönetme (Chia vd., 2018; Yücesoy-Özkan & Sönmez-Kartal, 2011) bulunmaktadır. Mevcut bulguda teknoloji tabanlı bir uygulamanın değerlendirme kapsamındaki araştırmalar arasında olmaması beklenmedik bir durumdur. Teknolojik cihazların kullanımı yaygınlaşmakta ve sosyal olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda işlevsel özellikleri yönünden birçok amacı karşılama niyetiyle de kullanıldığı vurgulanmaktadır (Chia vd., 2018). Sınırlı sayıdaki araştırma bulgusunun değerlendirilmesi nedeniyle uygulamaların etkisini çocukların etkinlikle ilgilenme davranışları için genellemek zor olabilmektedir. Belirtilen müdahalelerin otizm tanısı olan çocuklarda hedef davranış üzerinde hangisinin daha etkili olduğunu ve yüksek kalite standartlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemeyi hedefleyen araştırma sonuçlarına gereksinim bulunmaktadır. Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (NCLB, 2001) ve Engelli Bireylerin Eğitimini Destekleme Yasası (IDEIA, 2004) eğitim ortamlarında kanıta dayalı müdahalelerin kullanılması gerektiğini vurgulanmaktadır (Lang vd., 2012). Konuyla ilişkili olarak tespit edilen uygulamaların kanıt temelli uygulama kapsamında olup olmadığının değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmaların sonuç bulguları doğrultusunda, uygulamaların tek başına ya da farklı bir müdahale paketiyle birlikte kullanıldığında hedef davranışlar üzerinde olumlu bir etkiyi ortaya çıkarmaktadır. Ancak Pellecchia ve diğerleri (2011) tarafından yürütülen araştırmada performans geri bildirimimin dört sınıfın üçünde öğrencilerin etkinlikle ilgilenme



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



davranışlarında artış olduğunu belirtmiştir. Hedef davranış değişkenine yönelik etkinlikle ilgilenme ve etkinliğe katılım davranış tanımları için araştırma kapsamında ayırım yapılmamıştır. Buna karşın her bir araştırmada yer alan hedef davranış tanımlarına bakıldığında temel olarak katılımcının bir nesne, etkinlik ya da kişiye yönelmesi dikkate alındığı ifade edilmelidir. Sonuç olarak uygulamaların etkisi tespit edilmeye çalışılırken OSB olan çocukların belirtilen durumlar karşısında davranışlarına olumlu katkı sağladığı vurgulanmalıdır. Genel etkiye yönelik tespitte bulunulurken genelleme, kalıcılık, sosyal geçerlik ve etki büyüklüğü bulgularına yönelik bilgilerin mevcut araştırmada yer almadığı belirtilmelidir.

### Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırmadan elde edilen en önemli sonuçlarından biri tanı ölçütleri arasında yer alması da OSB olan çocuklar için desteklenmesi gereken önemli davranışlardan biri olan etkinlikle ilgilenmeye ilişkin uygulamaların hedef davranışlar üzerinde olumlu etkilerinin belirlenmesidir. Diğer önemli bir sonuç ise ev ortamında yürütülen araştırma sayısının son derece sınırlı olmasıdır. Son olarak araştırmalarda müdahale paketi, aile eğitimi, fiziksel aktivite ve etkileşimli kitap okumaya yönelik uygulamalar daha fazla tercih edilirken teknoloji tabanlı bir uygulamanın kullanılmamış olmasıdır. Tespit edilen müdahalelerin genel etki boyutunda hedef davranışlar üzerinde etkisi olumludur. Ancak değerlendirme için daha fazla araştırmaya ve diğer değişkenler açısından kapsamlı bir şekilde incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Mevcut araştırmada bazı sınırlılıklara yer verilmektedir. Araştırma sürecindeki çalışmalarda tek denekli modelleri içeren ve elektronik veri tabanlarında taranan makaleler incelenmiştir. Grup deneysel, bilimsel raporlar veya tezler değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Ayrıca yıl sınırlaması açısından geniş zaman dilimine dâhil edilecek araştırmaları değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan inceleme kapsamında olmayan çeşitli araştırmalara ulaşamadığı dikkate alınması gerekmektedir. OSB tanısı olan çocuklar için ölçütler belirlenirken ek yetersizlik durumları veya yüksek işlevli olması gibi ayrıntılar belirtilmeden katılımcı grubuna karar verilmiştir. Bu yönüyle müdahalelerin hedef davranışlar üzerinde etkisi yorumlanırken sınırlılık ortaya çıktığı düşünülmektedir. Müdahale değişkeni açısından değerlendirilen araştırmalarda öğretim sürecinde kullanılan ipuçları, pekiştiriciler veya pekiştirme tarifelerinin ne olduğu, nasıl kullanıldığı gibi ayrıntılara yer verilmemiştir.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Araştırmacıların yeni araştırmalar düzenlemesini kolaylaştırması açısından OSB olan çocuklarda etkinlik ile ilgilenme veya etkinliğe katılım davranışları üzerinde kanıt temelli uygulamalardan hangilerinin daha etkili olduğunun tespit edilmesi gerektiği önerilebilir. Tek denekli araştırmalarda niteliksel göstergelerden yararlanarak çeşitli araştırma bileşenlerinin analiz edilmesi gerekebilir. Sadece tanı ve zaman sınırlamasına gidilmeden yeni araştırmaların düzenlenmesi önerilebilir.

### Kaynakça

- Al-Rashaida, M., Amayra, I., López-Paz, J. F., Martinez, O., Lázaro, E., Berrocoso, S., ... & Caballero, P. (2022). Studying the effects of mobile devices on young children with autism spectrum disorder: A systematic literature review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(3), 400-415.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Burns, N., & Grove, S. K. (2010). *Understanding nursing research-eBook: Building an evidence-based practice* (5. edition). Elsevier Health Sciences.
- Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 30(6).
- Callahan, K., & Rademacher, J. A. (1999). Using self-management strategies to increase the on-task behavior of a student with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 117–122.
- Centers for Disease Control and Prevention (2021). Prevalence of the Autism Spectrum Disorders (ASDs) in multiple areas of the United States, 2000 and 2002. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/documents/AutismCommunityReport.pdf> (Erişim Tarihi: 22.08.2023)
- Chia, G. L. C., Anderson, A., & McLean, L. A. (2018). Use of technology to support self-management in individuals with Autism: Systematic Review. *Review Journal of Autism and developmental disorders*, 5, 142-155.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Coyle, C., & Cole, P. (2004). A videotaped self-modelling and self-monitoring treatment program to decrease off-task behaviour in children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(1), 3-16.
- Dargue, N., Adams, D., & Simpson, K. (2021). Can characteristics of the physical environment impact engagement in learning activities in children with autism? A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-17.
- Dillon, S. R., Adams, D., Goudy, L., Bittner, M., & McNamara, S. (2017). Evaluating exercise as evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder. *Frontiers in Public Health*, 4, 290.
- Fischbach, G. D., & Lord, C. (2010). The Simons Simplex Collection: a resource for identification of autism genetic risk factors. *Neuron*, 68(2), 192-195.
- Gena, A., Galanis, P., Tsirempolou, E., Michalopoulou, E., & Sarafidou, K. (2016). Parent training for families with a child with ASD: A naturalistic systemic behavior analytic model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 4(1).
- Goldman, K. J., DeLeon, I. G., Schieber, E., Weinsztok, S. C., & Nicolini, G. (2021). Increasing physical activity and analyzing parametrically the effects on stereotypy in children with autism spectrum disorder. *Behavioral Interventions*, 36(4), 867-891.
- Gökçe, S., & Kürkçüoğlu, B. Ü. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik müdahalelerde kardeş katılımı: sistematik bir derleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 841-874.
- Gönen, A. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu gösteren öğrencilere etkinliklerle ilgilenmenin kazandırılmasında kendini yönetmenin kullanımı: Sistematik bir derleme*. Ö. Baltacı (Ed.) Eğitim Bilimleri Araştırmaları-IV içinde (pp. 159-186). Özgür Yayın.
- Gönen, A., & Çıkkılı, Y. (2023). Türkiye’de kendini yönetme stratejileriyle ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 88-102.
- Greenberg, J. H., Tang, M., & Tsoi, S. P. (2010). Effects of a treatment package on the on task behavior of a kindergartener with autism across settings. *Behavioral Development Bulletin*, 16(1), 18.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Greenberg, J. H., Lau, W., & Lau, S. (2016). Teaching appropriate play to replace stereotypy using a treatment package with students having autism. *Global Education Review*, 3(3).
- Harbin, S. G., Davis, C. A., Sandall, S., & Fettig, A. (2022). The Effects of Physical Activity on Engagement in Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Early Childhood Education Journal*, 1-13.
- Haydon, T., Marsicano, R., & Scott, T. M. (2013). A comparison of choral and individual responding: A review of the literature. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(4), 181-188.
- Howell, M., Dounavi, K., & Storey, C. (2019). To choose or not to choose?: A systematic literature review considering the effects of antecedent and consequence choice upon on-task and problem behaviour. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6, 63-84.
- Hume, K., & Odom, S. (2007). Effects of an individual work system on the independent functioning of students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1167-1180.
- Imasaka, T., Lee, P. L., Anderson, A., Wong, C. W., Moore, D. W., Furlonger, B., & Bussaca, M. (2020). Improving compliance in primary school students with autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, 29(4), 763-786.
- Kang, S., O'Reilly, M., Rojeski, L., Blenden, K., Xu, Z., Davis, T., Sigafos, J., & Lancioni, G. (2013). Effects of tangible and social reinforcers on skill acquisition, stereotyped behavior, and task engagement in three children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 739-744.
- Kim, S. Y., Rispoli, M., Lory, C., Gregori, E., & Brodhead, M. T. (2018). The effects of a shared reading intervention on narrative story comprehension and task engagement of students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3608-3622.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Koyama, T., & Wang, H. T. (2011). Use of activity schedule to promote independent performance of individuals with autism and other intellectual disabilities: A review. *Research in Developmental Disabilities, 32*(6), 2235-2242.
- Kreibich, S. R., Chen, M., & Reichle, J. (2015). Teaching a child with autism to request breaks while concurrently increasing task engagement. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 46*(3), 256-265.
- Lang, R., O'Reilly, M., Healy, O., Rispoli, M., Lydon, H., Streusand, W., ... & Giesbers, S. (2012). Sensory integration therapy for autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(3), 1004-1018.
- Leifler, E., Carpelan, G., Zakrevska, A., Bölte, S., & Jonsson, U. (2021). Does the learning environment 'make the grade'? A systematic review of accommodations for children on the autism spectrum in mainstream school. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy, 28*(8), 582-597.
- Lequia, J., Machalicek, W., & Lyons, G. (2013). Parent education intervention results in decreased challenging behavior and improved task engagement for students with disabilities during academic tasks. *Behavioral Interventions, 28*(4), 322-343.
- Llambias, C., Magill-Evans, J., Smith, V., & Warren, S. (2016). Equine-assisted occupational therapy: increasing engagement for children with autism spectrum disorder. *The American journal of occupational therapy, 70*(6).
- Luke, S., Vail, C. O., & Ayres, K. M. (2014). Using antecedent physical activity to increase on-task behavior in young children. *Exceptional Children, 80*(4), 489-503.
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of applied Behavior analysis, 26*(1), 89-97.
- Mavropoulou, S., Papadopoulou, E., & Kakana, D. (2011). Effects of task organization on the independent play of students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*, 913-925.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009) Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7).
- Neff, E. R., Betz, A. M., Saini, V., & Henry, E. (2017). Using video modeling to teach siblings of children with autism how to prompt and reinforce appropriate play. *Behavioral Interventions*, 32(3), 193-205.
- 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.
- Palmen, A., & Didden, R. (2012). Task engagement in young adults with high-functioning autism spectrum disorders: Generalization effects of behavioral skills training. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(4), 1377-1388.
- Patten, E., & Watson, L. R. (2011). Interventions targeting attention in young children with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 60–69.
- Pelios, L. V., MacDuff, G. S., & Axelrod, S. (2003). The effects of a treatment package in establishing independent academic work skills in children with autism. *Education and Treatment of Children*, 1-21.
- Pellecchia, M., Connell, J. E., Eisenhart, D., Kane, M., Schoener, C., Turkel, K., ... & Mandell, D. S. (2011). We're all in this together now: Group performance feedback to increase classroom team data collection. *Journal of School Psychology*, 49(4), 411-431.
- Pierce, K. L. & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 471-481.
- Queiroz, L. R., Guevara, V. S., Souza, C. A., & Flores, E. P. (2020). Dialogic reading: effects on independent verbal responses, verbal and non-verbal initiations, and engagement of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 20(1), 47-59.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Ouellet, B., Carreau, E., Dion, V., Rouat, A., Tremblay, E., & Voisin, J. I. (2021). Efficacy of sensory interventions on school participation of children with sensory disorders: a systematic review. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 15(1), 75-83.
- Reutebuch, C. K., El Zein, F., & Roberts, G. J. (2015). A systematic review of the effects of choice on academic outcomes for students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 20, 1-16.
- Reeves, L. M., Umbreit, J., Ferro, J. B., & Liaupsin, C. J. (2013). Function-based intervention to support the inclusion of students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 379-391.
- Rock, M. L. (2005). Use of strategic self-monitoring to enhance academic engagement, productivity, and accuracy of students with and without exceptionalities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(1), 3-17.
- Rosales-Ruiz, J., & Baer, D. M. (1997). Behavioral cusps: A developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 30(3), 533-544.
- Royer, D. J., Lane, K. L., Cantwell, E. D., & Messenger, M. L. (2017). A systematic review of the evidence base for instructional choice in K–12 settings. *Behavioral Disorders*, 42(3), 89-107.
- Shields-Wolfe, J., & Gallagher, P. A. (1992). Functional utilization of splinter skills for the employment of a young adult with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 7, 1–16.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609029.pdf> (Erişim Tarihi: 13 Haziran 2021).
- Stasolla, F., Perilli, V., & Damiani, R. (2014). Self monitoring to promote on-task behavior by two high functioning boys with autism spectrum disorders and symptoms of ADHD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(5), 472-479.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.





- Tekin-İftar, E. (2018a). *Çoklu başlama modelleri*. E. Tekin-İftar (Ed), Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde (s. 156-216). Anı Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2018b). Geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed), Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde (s. 133-149). Anı Yayıncılık.
- Ulke-Kurkcuoglu, B., & Kircaali-Iftar, G. (2010). A comparison of the effects of providing activity and material choice to children with autism spectrum disorders. *Journal of applied behavior analysis*, 43(4), 717-721.
- Vandermeer, J., Beamish, W., Milford, T., & Lang, W. (2015). iPad-presented social stories for young children with autism. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(2), 75-81.
- Yücesoy-Özkan, Ş., & Sönmez, M. (2011). Yetersizliği olan bireylerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı tek denekli araştırmaların incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 95-821.
- Wolfe, L. H., Heron, T. E., & Goddard, Y. L. (2000). Effects of self-monitoring on the on-task behavior and written language performance of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 10, 49-73.
- Wong, T., Falcomata, T. S., & Barnett, M. (2023). The Collateral Effects of Antecedent Exercise on Stereotypy and Other Nonstereotypic Behaviors Exhibited by Individuals with *Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review*. *Behavior Analysis in Practice*, 16(2), 407-420.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



## Erken Çocuklukta Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan Çocukların Bilişsel Esnekliklerinin Gelişmesinde Sanat Yoluyla Eğitim Uygulamalarının Rolü

Uzm. Gizem Burcu Adar<sup>1</sup>

### Özet

Erken çocukluk dönemi, bilişsel gelişimin temelini atmada kritik bir öneme sahiptir. Ancak, öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklar, bu dönemde çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bu araştırmada, bu zorlukların üstesinden gelmede sanat yoluyla eğitimin oynadığı rol incelenmektedir. Öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklar, genellikle bilişsel esnekliklerini geliştirmede zorluk yaşamaktadır. Bilişsel esneklik, yeni bilgileri öğrenme, problem çözme ve duygusal düzenlemeyi içeren önemli bir beceridir. Bu beceriler, öğrenme süreçlerinde kritik öneme sahip olmakla birlikte, yaşam boyu başarıyı etkileyebilmektedir. Sanat yoluyla eğitim, sağladığı birçok becerinin yanı sıra, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların bilişsel esnekliklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Sanat, çocuklara kendilerini ifade etme ve düşünce süreçlerini keşfetme fırsatı sunmaktadır. Sanatsal faaliyetler, bu çocukların problem çözme becerilerini artırabilir, bilişsel ve duygusal zekâlarını geliştirebilir. Aynı zamanda, sanat yoluyla eğitim, öğrenmeyi daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek öğrenme direcini kırabilir. Bu araştırma, öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklar için sanatın eğitimdeki rolünü vurgulamaktadır. Sanat yoluyla eğitim, bilişsel esneklikleri geliştirebilir ve bu çocukların öğrenme süreçlerini destekleyebilir. Bu nedenle, eğitimciler ve aileler, erken çocuklukta öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklar için sanat tabanlı öğrenme fırsatlarına daha fazla odaklanmalıdır. Bu, bu çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyerek daha başarılı bireyler olmalarına yardımcı olabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Sanat yoluyla eğitim; bilişsel esneklik; öğrenme güçlüğü

### Giriş

Günümüzde eğitim ve öğrenme süreçleri, bireylerin yaşamları boyunca karşılaşacakları zorlukların üstesinden gelmelerini sağlayacak temel becerileri geliştirmeyi amaçlayan karmaşık ve önemli süreçler olarak kabul edilmektedir. Bu süreçler, özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini şekillendiren temel etkenler olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak, bazı çocuklar öğrenme süreçlerinde güçlüklerle karşılaşabilmekte ve bu da onların akademik başarıları ve genel yaşam becerileri üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Erken çocuklukta öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklar, özellikle bilişsel

<sup>1</sup> Anadolu Üniversitesi, [busrapehlivan@anadolu.edu.tr](mailto:busrapehlivan@anadolu.edu.tr)



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



esneklik gibi önemli bir becerinin gelişiminde zorluklar yaşamaktadır (Çakmak, Erkoç Yıldız ve Kızıldağ, 2023).

Bilişsel esneklik, bireylerin farklı bakış açılarına açık olabilme, problem çözme stratejilerini değiştirebilme ve yeni durumlara uyum sağlayabilme yeteneğini içeren önemli bir bilişsel süreçtir. Bu beceri, bireylerin değişen koşullar altında etkili bir şekilde düşünebilme ve hareket edebilme becerisini temsil etmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde, bilişsel esnekliğin gelişimi, çocukların öğrenme süreçlerini kolaylaştırmakta ve onların yaşamları boyunca karşılaştıkları farklı zorluklarla başa çıkmalarını desteklemektedir (Demirci ve Yöyen, 2020).

Sanat, insanların duygusal ifade ve yaratıcılık yeteneklerini geliştirdiği, bireysel ifadenin serbestçe yaşandığı ve farklı bakış açılarının keşfedildiği bir alan olarak öne çıkmaktadır. Sanat aktiviteleri, çocukların hayal gücünü kullanmalarını, duygusal deneyimleri ifade etmelerini ve farklı malzemelerle etkileşimde bulunmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle, sanatın erken çocukluk döneminde öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların bilişsel esnekliklerinin gelişiminde olumlu bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Sanat aktiviteleri, çocukların farklı malzemelerle çalışırken esnek düşünme yeteneklerini kullanmalarını teşvik etmekte, alternatif çözüm yollarını keşfetmelerine yardımcı olmakta ve farklı duygusal deneyimleri ifade etmelerini sağlayarak duygusal esnekliği desteklemektedir (Özdal, 2023).

Bu araştırma, erken çocuklukta öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların bilişsel esnekliklerinin gelişimine odaklanacak ve sanat yoluyla eğitim kuramının bu gelişime nasıl katkı sağlayabileceğini inceleyecektir. İlk olarak, öğrenme güçlüğü kavramı, erken çocuklukta öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların özellikleri ve bu durumla karşılaşan çocukların yaşadığı zorluklar ele alınacaktır. Ardından, bilişsel esneklik kuramı ve bilişsel olarak esnek çocukların özellikleri açıklanacaktır. Sonraki bölümde erken çocuklukta sanat eğitiminin önemi, sanat yoluyla eğitim kuramı ve sanatın bilişsel esnekliği nasıl teşvik edebileceği ve bu bağlamda nasıl bir potansiyel taşıdığı üzerine odaklanılacaktır. Son olarak, sanat yoluyla eğitim kuramının uygulamalarının, erken çocukluk döneminde öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların bilişsel esnekliği üzerine nasıl etkili olabileceği üzerine düşünce ve öneriler sunulacaktır.

Bu çalışmanın amacı, öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilecek yenilikçi eğitim stratejilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. Ayrıca, bu çalışma, sanatın sadece bir yaratıcılık aracı olmanın ötesinde, öğrenme



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



güçlüğü yaşayan çocukların bilişsel, duygusal ve motor beceri gelişimine nasıl hizmet edebileceği konusundaki önemli bir tartışmayı teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

## Öğrenme Güçlüğü Kavramı ve Yaşanılan Zorluklar

Öğrenme güçlüğü, bireylerin bilgiyi öğrenme ve kullanma süreçlerinde yaşadıkları sorunları tanımlamaktadır. Bu durum, zekâ seviyeleri ile çelişkili bir şekilde, bireylerin potansiyelini tam olarak kullanamamalarına neden olmaktadır (Özmen, 2017). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, genellikle okuma, yazma, matematik veya problem çözme gibi temel becerilerde zorlanmaktadırlar. Öğrenme güçlüğü, çocuğun öğrenme sürecindeki güçlüklerin uzun vadeli ve sürekli olduğu gözlemlendiğinde tanımlanabilmektedir. Tanı genellikle bir psikolog veya özel eğitim uzmanı tarafından yapılmaktadır. Tanı süreci, çocuğun bilişsel yeteneklerini değerlendirmek, öğrenme güçlüğüne türünü belirlemek ve uygun destek ve stratejileri planlamak için kullanılmaktadır (Sümer, Delimehmet Dada, 2020). En yaygın öğrenme güçlükleri şunları içermektedir:

1. Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenme Güçlüğü: Akademik becerilerde yaşanan problemlerin zekâ düzeyi, yaşa uygun olarak alınması gereken fakat alınamayan eğitim ya da duygusal engellerle açıklanamayan bozukluklar olarak tanımlanmaktadır (Ercan, 2001).
2. Okuma Güçlüğü (Disleksi): Disleksi, çocukların yazılı materyali okuma ve anlama yeteneklerini etkileyen bir öğrenme güçlüğüdür. Bu çocuklar, harf ve kelime tanıma zorlukları yaşamaktadır (Doğanay Bilgi, 2017).
3. Yazma Güçlüğü (Disgrafi): Disgrafi, yazma becerilerini etkileyen bir durumdur. Bu çocuklar, el yazısı düzensizliği, harf düzeni hataları ve yazım hataları gibi sorunlar yaşamaktadır (Doğanay Bilgi, 2017).
4. Matematik Güçlüğü (Diskalkuli): Diskalkuli, matematiksel kavramları anlama, matematik problemlerini çözme ve temel matematik becerilerini geliştirme zorluğunu ifade etmektedir (Altındağ Kumaş, 2014).

Öğrenme güçlüğüne yol açan birçok neden bulunmaktadır ve bu nedenler çocuktan çocuğa farklılık göstermektedir. Öğrenme güçlüğüne yaygın nedenlerinden bazıları:

1. Nörolojik Faktörler: Öğrenme güçlüğüne temel nedenlerinden biri, beynin yapısında veya işleyişindeki farklılıklardır. Örneğin, disleksi adı verilen bir öğrenme güçlüğü, okuma ve yazma becerilerini etkileyen nörolojik bir durumdur (Ercan, 2001).



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



2. Genetik Faktörler: Aile geçmişi, bazı öğrenme güçlükleri için risk faktörü olabilmektedir. Ailesinde öğrenme güçlüğü olan çocukların bu tür sorunları yaşama olasılığı daha yüksektir (Ercan, 2001).
3. Çevresel Faktörler: Zor yaşam koşulları, yetersiz beslenme, travmatik deneyimler veya aile içi sorunlar gibi çevresel faktörler de öğrenme güçlüğü riskini artırabilmektedir.
4. Dil Farklılıkları: Dil farklılıkları veya çoklu dilleri konuşma, öğrenme güçlüğüne yol açabilmektedir (Demir, 2005).
5. Duyusal İşleme Sorunları: Bireyler, duyuşal bilgileri işleme konusunda sorun yaşayabilmekte, bu da öğrenme güçlüğüne katkıda bulunabilmektedir (Demir, 2005).
6. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB): DEHB, yoğunlaşma eksikliği ve hiperaktivite ile karakterizedir ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Öğülmüş, 2021).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için işlevsel yaklaşımlar ve destekler hayati öneme sahiptir. Bu konuda dikkate alınması gerekenler:

1. Erken Tanı ve Müdahale: Öğrenme güçlüğü mümkün olan en erken aşamada tanınmalı ve değerlendirilmelidir. Bu, çocuğa uygun destek ve stratejilerin daha hızlı bir şekilde uygulanmasını sağlamaktadır (Aslan, 2015).
2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP): Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim planları oluşturulmalıdır. Bu planlar, çocuğun ihtiyaçlarına ve güçlüklerine özel olarak tasarlanmalıdır (Aydın Dalga, 2019).
3. Özel Eğitim ve Terapiler: Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, özel eğitim ve terapi hizmetlerinden faydalanabilmektedir. Bu hizmetler, öğrenme güçlüğüne türüne ve şiddetine bağlı olarak konuşma terapisi, okuma yazma terapisi veya matematik desteklerini içerebilmektedir (Aydın Dalga, 2019).
4. Teknolojik Destekler: Bilgisayar tabanlı öğrenme programları veya sesli kitaplar gibi teknolojik araçlar, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere yardımcı olabilmektedir.
5. Öğretmen Eğitimi: Öğretmenler, öğrenme güçlüğüne sahip çocukları tanımak ve desteklemek için eğitilmelidir (Aydın Dalga, 2019).



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



6. Aile Katılımı: Aileler, çocuklarının öğrenme güçlüğüyle başa çıkmasında önemli bir rol oynamaktadır. Aileler, çocuklarının öğrenme sürecini desteklemek için öğretmenlerle işbirliği yapmalı ve evde de destek sağlamalıdır (Aydın Dalga, 2019).
7. Psikososyal Destek: Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar duygusal olarak da desteklenmelidir. Bu çocuklar sıkça özsaygı sorunları yaşayabilmektedir, bu nedenle duygusal olarak güçlendirici bir ortam sağlamak önemlidir (Aydın Dalga, 2019).

Erken çocukluk dönemi, özellikle beynin gelişiminin hızla ilerlediği bir dönemdir. Bu dönemde temel becerilerin kazanılması, ileriki yaşlarda akademik başarı için temel oluşturmaktadır. Öğrenme güçlüğü, bu dönemde erken teşhis edilmez ve uygun destek sağlanmazsa, ileriki dönemlerde daha büyük sorunlara yol açabilmektedir. Erken çocukluk döneminde öğrenme güçlüğü tanısı konduğunda, erken müdahale büyük önem taşımaktadır. Erken çocukluk döneminde öğrenme riski taşıyan çocukların genel özellikleri ve yaşadıkları zorluklar (Doğan, 2012;Aslan, 2015):

1. Dil Gelişimi Zorlukları: Bu çocuklar dil becerilerini geliştirmede güçlük çekebilmektedir. Kelime dağarcıkları gelişmeyebilir, cümle kurma ve anlama konusunda zorlanabilmektedir. Bu durum, iletişim kurmada ve okul öncesi eğitimi almada önemli bir engel olmaktadır.
2. Motor Beceri Zayıflıkları: Öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklar, ince motor becerilerde (kalem tutma, parmak oyunları vb.) ya da kaba motor becerilerde (koşma, atlama vb.) zorluk yaşayabilmektedir. Bu, hem fiziksel aktivitelerde hem de el becerileri gerektiren görsel-mekânsal görevlerde sorunlara neden olmaktadır.
3. Dikkat ve Konsantrasyon Sorunları: Bazı çocuklar, dikkatlerini sürdürmekte zorluk yaşayabilmektedir. Bu, öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilmekte ve sınıf içi etkileşimleri veya öğrenme materyalleriyle etkileşimlerini zorlaştırmaktadır.
4. Sosyal Etkileşim Zorlukları: Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, sosyal etkileşimlerde de zorlanabilmektedir. Grup içinde kendilerini ifade etmekte zorluk çekebilme, duygusal tepkileri anlamakta sıkıntı yaşayabilmekte ve arkadaşlık ilişkileri kurmakta güçlük çekebilmektedir.
5. Öz Bakım Becerilerinde Zayıflık: Bazı çocuklar, öz bakım becerilerini öğrenmekte zorlanabilmektedir. Giyinme, yemek yeme, tuvalet kullanma gibi günlük yaşam becerilerini kazanmakta gecikme yaşayabilmektedir.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



6. Öğrenme Güçlükleri: Temel matematik, okuma, yazma (erken okuryazarlık) gibi alanlarda güçlük yaşayabilmektedirler. Bu durum, okula başladıklarında öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir.
7. Özsaygı Sorunları: Sürekli olarak yaşadıkları zorluklar nedeniyle özsaygıları zarar görebilmektedir. Kendilerini diğer çocuklarla karşılaştırma eğiliminde olabilmekte ve bu durum duygusal sorunlara yol açmaktadır.

### **Bilişsel Esneklik Kuramı ve Bilişsel Esnek Çocuklar**

Spiro, Feltovitch ve Coulson tarafından geliştirilen kuramda temel alınan, psikologlar Jean Piaget'nin genetik epistemoloji, David P. Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramlarını ve Jerome Bruner'in bilişsel gelişim, buluş yoluyla öğrenme ve problem temelli öğrenme ile ilgili çalışmalarıdır. Bilişsel esneklik kuramı, karmaşık ve iyi yapılandırılmamış bilgi alanları için geliştirilmiştir. İyi yapılandırılmış bilgi alanlarında bir problemin çözümüne belirlenmiş adımlar kullanılarak ulaşılmaktadır ve her bir problemin bir tek sonucu vardır. İyi yapılandırılmamış bilgi alanlarında ise, problem bireyin daha esnek düşünmesini gerektirmektedir. Sonuca ulaşmak için yapılması gereken işlemler keşfedilmelidir ve bir problemin birden çok sonucu olabilmektedir. Spiro vd. nin iyi yapılandırılmamış bilgi alanları için belirledikleri iki temel özellik, bilginin uygulanması gereken durumların karmaşık olması ve geniş kavramsal yapıların eşzamanlı etkileşimlerini gerektirmesi ve bu durumların benzerlikleri olsa dahi birbirlerinden farklı yani düzensiz olmalarıdır. Kuram, öğrenmenin içeriğe bağlı olduğunu öne sürmektedir. Bu nedenle verilen yönergeler özgün olmalıdır. Öğrenilmiş veya öğrenilecek bilgiyi esnetebilmek için koşulların duruma özgü kullanılabilmesine olanak sağlanmalıdır. İleri düzeyde bilgi kazanımı ve etkili şekilde sorunların çözümünde kullanılacak becerilerden biri de bilişsel esnekliktir. İyi yapılandırılmamış bilgi alanları için tasarlanan bir materyalin hiyerarşik bir düzeni yoktur. Materyal ile çalışma sonucu, bilgi ve becerilere farklı yollardan ulaşılarak farklı bilgi ve beceriler edinilebilmektedir (Demirci ve Yöyen, 2020; Karadeniz, 2004).

Genetik epistemolojide bilişsel yapı kavramı merkezdedir. Bilişsel yapılar, belirli zekâ eylemlerinin altında yatan ve çocuk gelişiminin aşamalarına karşılık gelen fiziksel veya zihinsel eylem kalıplarıdır, doğum ile başlamaktadır. Bunlar sensorimotor, ön işlemler, somut işlemler ve resmi işlemler. Sensorimotor aşamada, 0-2 yıl, zekâ motor eylemler biçimini almaktadır. Somut işlemler öncesi dönemde, 3-7 yıl, zekâ doğası gereği sezgiseldir. Somut işlemler aşamadaki, 8-11 yaş, bilişsel yapı mantıklıdır ve somut referanslara bağlıdır. Resmi işlemlerin son aşaması olan soyut işlemlerde, 12-15 yıl, düşünme soyutlamaları içermektedir. Bilişsel



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



yapılar adaptasyon süreçleri boyunca değişmektedir. Asimilasyon, olayların mevcut bilişsel yapı açısından yorumlanmasını içerirken, konaklama, çevreyi anlamlandırmak için bilişsel yapıyı değiştirmeyi ifade etmektedir. Bilişsel yapı, asimilasyon ve konaklama açısından çevreye uyum sağlamak için sürekli bir çaba harcamaktadır. Bu bağlamda, bireyler sosyal davranışlarda bulduklarında ulaşılan bir gelişim alanı olan proksimal gelişim bölgesinin bilişin gelişiminde temel bir rol oynadığını belirten Lev Vygotsky'nin sosyal gelişim kuramı ile de benzerlik göstermektedir. (http-1; Yıldırım, 2016).

Ausubel anlamlı öğrenme kuramında, bireyin bilişsel yapısı ile disiplinler arasında bağlantı kurabilmek için giderek ayırt etme ve bütünleştirici ilişki kurma metotlarını önermektedir. Giderek ayırt etme metodunda, bir disiplinin en soyut ve genel kavramlarının önce sunulması, daha sonra, giderek bu kavramların aralarındaki farklara, detaylarına, ayırıcı özelliklerine ve ayrıntılarına inilmesi şeklinde açıklamaktadır. Bütünleştirici ilişki kurma metodunda ise yeni öğretilecek bilgilerle, daha önce öğrenilmiş olanlar arasında ilişki kurulmasını ve önkilerin sonrakilerle bütünleştirilmesini ve bu ilişkinin açıkça belirtilmesine ve tartışılmasına değinmektedir. Önceden edinilen bilgiler tam ve doğru olması ile anlamlı öğrenme gerçekleşebilmektedir. (Çakıcı, Alver ve Ada, 2006).

Anlamlı öğrenme kuramı Bruner'in yapılandırmacı öğrenme kuramı ile yapısal benzerlik göstermektedir. Öğrenmenin, bilgi verenin ve alanın mevcut bilgilerini temel alarak yeni bilgiler oluşturduğu aktif bir süreç olduğunu belirtmektedir. Öğrenen birey bilgiyi seçmekte ve dönüştürmekte, hipotezler kurmakta ve bilişsel bir yapıya dayanarak kararlar almaktadır. Bilişsel yapı, şema ve zihinsel modeller, deneyimlere anlam ve düzenleme sağlamakta ve bireyin öğrenilen bilginin ötesine geçmesine izin vermektedir. Bilgiler, spiral bir şekilde düzenlenmelidir, öğrenen birey yeni edindiği bilgilerin yanında sürekli olarak eski öğrendiklerine de başvurmalıdır (Selçuklu, 2019). Buluş yoluyla öğretim modelinde ise Bruner, öğrenenin varsayımlarını yapılandırmasına, karar vermesine ve bilgileri keşfetmesine alan tanınmasını, öğrenebilmesi için ortam sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Deneyerek öğrenme, önceden edinilen bilgi ile yeni bilgilere ulaşabilmeyi sağlamaktadır (Kara ve Özgün Koca, 2004). Şema kavramı ise ilk olarak Bartlett tarafından kullanılmıştır. Hafızanın, bilgiyi anlamak ve hatırlamak için zihinsel bir çerçeve sağlayan şema biçimini aldığını öne sürmektedir. Bilişsel gelişim içinde şema; gerçek ya da tecrübeye dayanan, bireylerin onu açıklamasına yardımcı olan, algılamaya aracılık eden ve yanıtları yönlendiren bir kalıp olarak tanımlanmaktadır. Piaget tarafından bilişsel yaklaşım açısından ele alınan şema ise yeni bir bilgi ile karşılaşmadan önce hali hazırda bulunan bilgilerin geri çağrılmaları sırasında kullanıma



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.





giren ve yeni bilgilerin kodlanmasında etkili olan zihinsel örüntüleri kapsamaktadır (Anayurt, 2017).

Bilişsel esneklik kuramında öne çıkan noktalar (hptt-1; Demirci ve Yöyen, 2020; Anayurt, 2017; Cantekin, 2020; Asıcı ve İkiz, 2015):

1. **Bilgi Temsili:** Çocukların bilgiyi nasıl temsil ettiği önemlidir. Bu kuram, bilginin sadece yüzey düzeyde öğrenilmesinden ziyade derinlemesine anlaşılmasını ve çocukların bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine, aktif olarak katılımını teşvik etmektedir. Bu, çocuklara bilgiyi sorgulama, analiz etme ve eleştirme fırsatı sunmaktadır. Bu da çocukların bilgiyi birbiriyle ilişkilendirmeleri, kavramları bağlamak için mantıklı ilişkiler kurmaları ve öğrenilen bilgiyi mevcut bilgi yapılarına entegre etmeleri gerektiği anlamına gelmektedir.
2. **Bağlamsal Esneklik:** Çocukların bilgiyi farklı bağlamlarda kullanabilme yeteneklerini geliştirmelerini teşvik etmektedir. Bu, öğrenilen bilgiyi sadece belirli bir bağlamla sınırlamadan, farklı durumlar ve problemler için uyarlamalarını gerektirmektedir. Bu şekilde, çocuklar bilgiyi daha anlamlı bir şekilde kullanabilmektedir. Bu ilke, bilginin bağlamsal olarak anlamlı olduğu bir ortamda öğrenmenin daha etkili olduğunu vurgulamaktadır.
3. **Öğrenme Stratejileri:** Bilişsel Esneklik Kuramı, çocuklara öğrenme stratejilerini kullanma ve uyarlamada esneklik kazandırmanın önemini vurgulamaktadır. Çocukların, yeni bilgileri öğrenme, mevcut bilgiyi yeniden değerlendirme ve problem çözme süreçlerinde farklı stratejileri kullanmayı öğrenmeleri teşvik edilmektedir.
4. **Metakognisyon:** Çocukların öğrenme süreçlerini kendi kontrol etmelerini teşvik etmektedir. Çocuklara kendi öğrenme hedeflerini belirleme ve öğrenme ilerlemelerini değerlendirme fırsatı vermektedir. Metakognisyon, çocukların bilgiyi anlama ve kullanma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.
5. **Sosyal Etkileşim:** Bilişsel esneklik, çocukların diğerleriyle etkileşim içinde olmalarını ve bilgiyi paylaşmalarını teşvik etmektedir. Grup çalışmaları, tartışmalar ve işbirlikçi öğrenme bu ilkeyi desteklemektedir.

Bilişsel esnekliğin bileşenleri ise isimleri farklılık gösterse de aynı kavramlara işaret eden; dikkat esnekliği, bilişsel sapma ve değişken işlem hızıdır. Dikkat esnekliği, çevresel değişikliklere uyum sağlamak için dikkat süresi ve odaklanma yeteneğinin esnek hale getirilmesidir. Bilişsel sapma, bir sorunla karşılaşıldığında farklı çözüm yollarının



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



düşünülmesini sağlamaktadır. Değişken işlem hızı, bireyin işlem hızını farklı durumlara göre ayarlama yeteneğidir (Demirci ve Yöyen, 2020; Anayurt, 2017; Cantekin, 2020).

Bilişsel Esneklik Kuramı, öğrenme süreçlerini daha etkili ve anlamlı hale getirmeyi amaçlar ve özellikle karmaşık ve gerçek dünya problemlerini çözerken daha etkili bir şekilde düşünme yeteneğini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu kuram, çocukların sadece bilgiyi ezberlemek yerine, onu daha derinlemesine anlamalarını, farklı bağlamlarda kullanmalarını ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini teşvik etmektedir.

Bilişsel esnek çocuklar, değişikliklere hızlı bir şekilde uyum sağlayabilen, çözüm yollarını düşünebilen, farklı perspektiflerden sorunları ele alabilen ve değişen koşullara uyum sağlayabilen çocuklardır. Bilişsel esnek çocuklar (Çuhadaroğlu, 2016; Anayurt, 2017; Asıcı ve İkiz, 2015):

1. Problem Çözme Becerileri: Bilişsel esnek çocuklar, farklı düşünme tarzlarına ve bu nedenle sorunlara farklı çözümler bulabilme becerisine sahiptirler.
2. Eleştirel Düşünme Becerileri: Bilişsel esnek çocuklar, düşüncelerini farklı yönlerden ele alabilme becerisine sahiptir ve dolayısıyla eleştirel düşünme becerileri oldukça gelişmiştir.
3. Empati: Bir diğer önemli özellikleri empati yeteneği gelişmiş olmalarıdır. Duygusal esneklikleri sayesinde, başkalarının bakış açılarını anlamak için daha açık bir zihne sahiptirler.
4. Değişkenlik: Bilişsel esnekliği yüksek çocuklar, yeni durumlara hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmekte ve değişen koşullarda rahatlıkla hareket edebilmektedir.

Bilişsel esnekliğin psikososyal faydaları incelendiğinde (Diril, 2011; Asıcı ve İkiz, 2015; Aslan ve Türk, 2011):

1. Stresle Başa Çıkma: Bilişsel esneklik, stresli durumlarla başa çıkma yeteneğini artırabilmektedir. Esnek düşünce biçimleri sayesinde bireyler, stres kaynaklarına daha az tepki verme eğilimi göstermektedir. Olayları çok dar bir perspektiften değil, daha geniş ve objektif bir bakış açısıyla değerlendirebilmektedir. Bu, stresin etkilerini hafifletebilir ve duygusal dengeyi korumaya yardımcı olabilmektedir.
2. Duygusal Regülasyon: Bilişsel esneklik, duygusal regülasyon becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilmektedir. Birey, olumsuz duygularıyla yüzleşirken bu duyguları tanıma,



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



kabul etme ve yönetme yeteneği kazanmaktadır. Bu da duygusal zekâyı artırabilmekte ve duygusal patlamaların önüne geçebilmektedir.

3. İlişkilerde İyileşme: Bilişsel esneklik, ilişkilerde daha sağlıklı iletişim kurma ve empati gösterme yeteneğini artırabilmektedir. Esnek düşünce kalıpları sayesinde, başkalarının bakış açılarını daha iyi anlama ve anlayışlı bir şekilde tepki verme eğilimi güçlenebilmektedir. Bu da bireyin sosyal ilişkilerini güçlendirmektedir.
4. Öz Saygı ve Öz Kabul: Bilişsel esneklik, bireyin kendine karşı daha olumlu bir tutum geliştirmesine yardımcı olabilmektedir. Olumsuz düşüncelerin hâkim olduğu durumlarda bile, esnek düşünce biçimleri sayesinde birey kendini daha iyi değerlendirebilmektedir. Bu da öz saygıyı artırmakta ve öz kabulü güçlendirmektedir.
5. Problem Çözme Becerileri: Bilişsel esneklik, problem çözme becerilerini geliştirme konusunda etkili olabilmektedir. Esnek düşünce tarzları, zorlu durumları daha etkili bir şekilde çözmek için alternatif yollar bulmaya yardımcı olmaktadır. Bu da bireyin yaşamın zorluklarıyla daha etkili bir şekilde başa çıkmasına olanak tanımaktadır.
6. Değişime Adaptasyon: Bilişsel esneklik, değişime uyum sağlama becerilerini artırabilmektedir. Yaşam sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. Bireyler, esnek düşünce biçimleri sayesinde bu değişimlere daha hızlı adapte olabilmektedir. Bu da dirençliliklerini ve bireysel gelişimlerini desteklemektedir.

Sonuç olarak, bilişsel esneklik bireylerin psikososyal sağlığını da olumlu yönde etkileyen önemli bir faktördür. Stresle başa çıkma, duygusal regülasyon, ilişkilerde iyileşme, öz saygı ve öz kabul, problem çözme becerileri ve değişime adaptasyon gibi alanlarda bilişsel esnekliğin sağladığı faydalar gözlemlenebilmektedir (Anayurt, 2017; Demirci ve Yöyen, 2020). Bilişsel esnekliği geliştirmek için çocukların farklı aktivitelere katılması, hayal gücünü kullanması, problem çözme becerilerini geliştirmesi ve değişikliklere uyum yeteneklerini planlamaları oldukça faydalı olmaktadır. Bu şekilde bilişsel esnekliği olan çocukların, okul ve sosyal hayatta başarılı olmaları daha olasıdır. Bireyler, bu esneklik becerilerini geliştirerek daha sağlıklı ve tatmin edici bir yaşam sürdürebilmektedir.

### **Sanat yoluyla Eğitim Kuramı ve Bilişsel Esneklik Kazandırmadaki Potansiyeli**

Erken çocukluk dönemi, çeşitli kuramsal yaklaşımların etkisi altında şekillenmektedir. Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, Erikson'un psikososyal gelişim kuramı, Vygotsky'nin sosyal öğrenme kuramı gibi teoriler, çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini anlamamızı



**TÜBİTAK**

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



sağlamaktadır. Bu kuramlar, çocukların nasıl öğrendiği, nasıl düşündüğü ve nasıl ilişki kurduğu konularında değerli bilgiler sunmaktadır.

Bu kuramsal yaklaşımların erken çocukluk dönemindeki eğitim uygulamalarına yansımaları oldukça önemlidir. Örneğin, Piaget'in kuramı doğrultusunda, çocukların kendi deneyimlerini yaşayarak öğrenmeleri teşvik edilmelidir. Oyun temelli öğrenme, deneyimler yoluyla öğrenme ve keşfetme, Piaget'in bilişsel gelişim kuramına uygun eğitim yöntemlerindedir. Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, dört ana aşamadan oluşur: sensomotor aşama, önoperasyonel aşama, somut işlemler aşaması ve soyut işlemler aşaması. Bu evreler, sanat eğitimi açısından değerli içgörüler sunmaktadır. Örneğin, sensomotor aşama, çocukların sanatı dokunarak ve görsel olarak keşfetmeleri için uygun bir dönem olabilmektedir. Somut işlem öncesi aşamada, sembolizmin gücü sanat eğitiminde kullanılabilir, çocuklar görsel ifade aracılığıyla duygularını ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenebilmektedir. Somut işlemler aşamasında, perspektif ve üç boyutlu düşünce gibi kavramlar daha iyi anlaşılabilir ve görsel sanatlar bu kavramların öğrenilmesine yardımcı olabilmektedir. Soyut işlemler aşamasında ise soyut kavramlar ve düşünceler, soyut sanat formlarıyla keşfedilebilmektedir. Vygotsky'nin sosyal öğrenme kuramı ise, işbirliğine dayalı öğrenmeyi vurgulamaktadır (Yıldırım, 2016). Bu nedenle, grup etkinlikleri ve işbirliği içeren yaklaşımlar erken çocukluk eğitiminde önemli bir role sahiptir. Bireylerin çevresiyle olan ilişkisi ve diğer sosyal etkenler, bireyin psikolojisinde belirleyici olmaktadır diyen Erikson'un psikososyal gelişim kuramı ve bireylerin başkalarının davranışlarını gözlemleyerek de birçok şeyi öğrenebileceğini öne süren Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramından yola çıkarak sanat eğitimi değerlendirildiğinde, bireylerin birçok öğrenme alanında gelişimine katkı sağlayabileceği söylenebilir (Gürses ve Kılavuz, 2011; Tatlıoğlu, 2021). Sanat, duygusal ifade, yaratıcı düşünme, özsaygı ve empati gibi alanlarda psikososyal ve sosyal gelişimi destekleyebilmektedir.

Sanat, çocukların yaratıcılıklarını ifade etmelerini, duygusal gelişimlerini desteklemelerini ve düşünsel yeteneklerini geliştirmelerini sağlayan güçlü bir araçtır. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar, hayal güçlerinin zirvesinde oldukları bir dönem yaşamaktadır. Sanat, bu hayal gücünün ifade edilmesi için mükemmel bir alan sunmaktadır. Sanat eğitimi aynı zamanda bilişsel gelişimi desteklemektedir. Çocuklar, renkleri ayırt etme, desenleri tanıma, şekilleri anlama gibi becerileri sanat etkinlikleri sayesinde geliştirebilmektedir. Ayrıca, sanatın soyut ve sembolik doğası, çocukların düşünsel esnekliklerini artırmakta ve problem çözme yeteneklerini geliştirmektedir.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Sanat yolu eğitim kuramına bakacak olursak, Herbert Read, İngiliz yazar, sanat eleştirmeni ve eğitimci olarak bilinmektedir. Sanata ve eğitime olan yaklaşımı, özellikle sanatın eğitimdeki rolüne vurgu yapmaktadır. Read'in sanat yoluyla eğitim kuramı, öğrenme süreçlerini sanatın yaratıcı ve özgürleştirici doğasıyla birleştirmeye odaklanmaktadır. Sanat yoluyla eğitim kuramı, eğitimde sanatın merkezi bir rol oynaması gerektiği fikrine dayanmaktadır. Ona göre, sanat yoluyla eğitim, bireylerin özgür düşünme yeteneklerini geliştirmelerine ve yaratıcı potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olabilmektedir. Bu kurama göre, sadece sanatın öğrenilmesi değil, aynı zamanda sanatın yaratılması da bireylerin gelişimini desteklemek için önemlidir. Read'e göre, sanatın en önemli özelliklerinden biri özgürlüğü teşvik etme yeteneğidir. Sanatın yaratıcılığı, özgün ifadeyi teşvik etmekte ve bireylere kendi düşüncelerini ifade etme cesareti vermektedir. Bu da özgüvenin ve özsaygının gelişimine katkı sağlamaktadır.

Sanat yoluyla eğitim aynı zamanda duygusal zekâyı da güçlendirmektedir. Sanat eserleri genellikle derin duygusal ifadeleri içermekte ve çocuklara empati yeteneklerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Sanat eserlerini anlamak ve yorumlamak, çocuklara farklı perspektiflerden bakabilme yeteneği kazandırmaktadır. Read'in sanat yoluyla eğitim kuramının temel bileşenleri şunlardır (Kara Yağmurlar ve Tan, 2003):

1. Yaratıcılığın Önemi: Read, insanların içlerindeki yaratıcı potansiyeli önemsemektedir. Ona göre, sanatın çocuklara sağladığı özgürlük ve ifade fırsatları, yaratıcılıklarını keşfetmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.
2. Sanatın İfade Gücü: Read'e göre, sanatın en büyük özelliği duyguları ve düşünceleri ifade etme yeteneğidir. Bu ifade gücü, çocuklara duygusal ve zihinsel deneyimlerini açığa çıkarma ve anlamlandırma fırsatı sunmaktadır.
3. Özgürleştirici Deneyim: Sanat, sınırları ve kısıtlamaları aşma ve yenilikçi düşünceyi teşvik etme yeteneğiyle bilinmektedir. Read'e göre, sanat eğitimi çocuklara özgür düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır.
4. Estetik Algı ve Eleştirel Düşünme: Sanat, güzellik ve anlam arayışını içermektedir. Read'e göre, çocukların estetik duyarlılıklarını geliştirmek, dünyayı daha derinlemesine anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusunda yardımcı olabilmektedir.
5. Toplumsal ve Bireysel Bağlam: Sanat, bireysel deneyimlerin ve toplumsal bağlamın bir yansımasıdır. Read, sanatın çocuklara hem kendilerini hem de çevrelerini anlamada yardımcı olabileceğini düşünmektedir.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Read'in sanat yoluyla eğitim kuramı, geleneksel eğitim yöntemlerinin ötesine geçerek çocuklara daha bireysel, deneysel ve yaratıcı bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlamaktadır. Ona göre, sanatın gücü çocuklara sadece sanat becerilerini değil, aynı zamanda yaşamla ilgili genel değerleri ve becerileri de öğretme potansiyeline sahiptir.

Sanat yoluyla eğitim kuramı, eğitim sistemlerinde sanata daha fazla vurgu yapılmasını savunmaktadır. Bu kuramı uygulayan eğitim yaklaşımları, çocuklara yaratıcı projelerde bulunma fırsatı tanımakta, sanat eserlerini incelemelerini teşvik etmekte ve sanatsal ifade biçimleriyle deneyim kazandırmaktadır.

Bu yaklaşımın sonuçları çok yönlüdür. Çocuklar, geleneksel eğitim yöntemlerinin ötesine geçerek daha bağımsız düşünebilmektedir. Aynı zamanda, duygusal zekâlarını geliştirerek daha iyi iletişim kurma ve empati kurma yetenekleri kazanmaktadır. Sanat yoluyla eğitim, toplumda daha yaratıcı ve duyarlı bireyler yetiştirilmesine katkı sağlayabilmektedir.

Sanat yoluyla eğitimin bilişsel ve duygusal alanı desteklediğini savunan birçok eğitim bilimci, psikolog ve araştırmacı bulunmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar ve çalışmalar, sanatın insanların bilişsel yeteneklerini ve zihinsel gelişimini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Öne çıkan isimler:

1. Howard Gardner: Çoklu Zekâ Teorisi'nin yaratıcısı olan Gardner, sanatın farklı zekâ türlerini destekleyebileceğini ve öğrenmeyi zenginleştirebileceğini savunmuştur (Gardner, 2017).
2. Elliot Eisner: Eğitimde sanatın önemini vurgulayan Eisner, sanat eğitiminin çocukların yaratıcı düşünme, problem çözme ve ifade yeteneklerini geliştirebileceğini savunmuştur (Erkol, 2022).
3. Loris Malaguzzi: Reggio Emilia yaklaşımının kurucusu olan Malaguzzi, sanatın çocukların keşif yapma, düşünme ve duygusal gelişimini desteklediğini vurgulamıştır (Aslan, 2005).
4. Seymour Papert: Yapılandırmacı öğrenme teorisinin öncülerinden olan Papert, sanat ve teknolojinin öğrenmeyi daha etkili hale getirebileceğini öne sürmüştür.
5. Maxine Greene: Eğitim felsefecisi Greene, sanatın insanların düşünsel esnekliğini artırabileceğini ve farklı bakış açıları kazandırabileceğini savunmuştur (Macaroğlu Akgül, 2021).



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



6. Rauscher ve Shaw: 1993 yılında Rauscher ve Shaw, "Mozart Etkisi" olarak adlandırılan bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada, kısa süreli Mozart dinlemenin zihinsel yetenekleri artırabileceği iddia edilmiştir (Adil ve Öztürk, 2021).

Nörobilim ve estetik arasındaki kesişim noktasını inceleyen disiplinlerarası bir alan olan neuroestetik, sanatın beyin üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaları ile sanatın zihinsel süreçleri nasıl etkileyebileceği konusunda fikir vermektedir (Çiftçi, 2018).

Eğitim, bireylerin potansiyellerini keşfetmelerini, düşünce becerilerini geliştirmelerini ve topluma katkıda bulunmalarını sağlayan kritik bir süreçtir. Eğitimin sadece temel akademik konularla sınırlı kalmaması, bireyleri çok yönlü ve yaratıcı düşünmeye teşvik etmek için farklı yöntemlerin ve disiplinlerin entegrasyonuna ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, sanat eğitimi özellikle önemli bir role sahiptir. Sanat eğitimi, insanlığın kültürel ve bireysel gelişiminin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Sanatın, estetik duyarlılığı ve yaratıcı düşünmeyi teşvik ettiği kabul edilirken, nöroestetik araştırmaların ışığında, bu eğitimin beyin ve zihin üzerindeki derin etkileri daha iyi anlaşılmıştır.

Yaratıcılığın gelişimi ve düşünsel esneklik açısından sanat eğitimi, çocuklara yaratıcı düşünme becerileri kazandırmada önemli bir rol oynar. Howard Gardner'ın çoklu zekâ teorisi, insanların farklı zekâ türlerine sahip olduğunu ve sanatın bu farklı zekâ türlerini harekete geçirdiğini öne sürmektedir. Örneğin, görsel-uzamsal zekâ, çocuklara düşüncelerini ifade etme ve problem çözme yeteneklerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Aynı şekilde, Seymour Papert'ın yaparak öğrenme yaklaşımı, çocukların yaratıcılıklarını keşfetmelerini ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmelerini sağlamaktadır (Gardner, 2017; Macaroğlu Akgül, 2021).

Duygusal zekâ ve empati gelişimi açısından sanat, duygusal ifade ve anlayışın bir aracı olarak işlev görmektedir. Maxine Greene, sanatın çocukları farklı perspektifleri anlamaya ve başkalarının duygularını anlamlandırmaya teşvik ettiğini savunmaktadır. Bu, özellikle empati yeteneğinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Loris Malaguzzi ise, sanatın çocukların duygusal zekâlarını geliştirdiği Reggio Emilia yaklaşımında vurgulanmıştır (Macaroğlu Akgül, 2021; Aslan, 2005).

Bilişsel gelişim ve öğrenmeyi derinleştirme açısından Elliot Eisner, sanat eğitiminin bilişsel gelişimi desteklediğini ve çocukların soyut düşünme yeteneklerini artırdığını belirtmektedir. Sanat, çocukların görsel detayları fark etmelerini, sembollerle çalışmalarını ve karmaşık konseptleri anlamlandırmalarını gerektirmektedir. Bu da öğrenmeyi daha derin ve anlamlı hale getirmektedir (Erkol, 2022).



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Sinirbilimsel perspektif den ise müzik ve görsel sanatların beyin üzerindeki etkileri hakkında Rauscher ve Show'un "Mozart Etkisi" çalışması, müziğin zihinsel işleyişi nasıl etkilediğine dair ilgi çekici bir örnektir. Müzik dinlemenin öğrenme, hafıza ve problem çözme yeteneklerini artırabileceği öne sürülmüştür. Benzer şekilde, görsel sanatlar da beyin üzerinde benzer etkilere sahip olabilmektedir. Nöroestetik araştırmalar, sanatın beyindeki ödül merkezlerini etkileyebileceğini ve duygusal tepkileri tetikleyebileceğini göstermektedir. Bu da öğrenmeyi daha motive edici hale getirmekte öğrenme direncini kırmakta yardımcı olmaktadır (Çiftçi, 2018; Adil ve Öztürk, 2021).

Sanat yoluyla eğitimin ve bilişsel esneklik kuramının uygulama kazanımlarında birçok ortak nokta görülmektedir. Sanat yoluyla eğitim, çocukların bilişsel esnekliğini desteklemek için güçlü bir araçtır. Problem çözme yeteneklerini geliştirme, yaratıcılığı teşvik etme, bilgi/beceriye farklı bağlamlarda kullanabilme, duygusal zekâyı destekleme, aktif bilgi edinebilme, odaklanma, sabır, eleştirel düşünme, mantıklı ilişkiler kurma, öz saygı-öz kabul geliştirme, stateji-yöntem kullanımı, sosyal etkileşim, duyu regülasyonu, derinlemesine öğrenme, analiz etme gibi daha birçok alanda sanatın katkıları önemlidir.

## **Sonuç ve Öneriler: Erken Çocuklukta Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan Çocukların Bilişsel Esnekliklerinin Gelişmesinde Sanat Yoluyla Eğitim Uygulamalarının Rolü**

Erken çocukluk döneminde öğrenme güçlüğü, genellikle temel becerilerin kazanılmasını zorlaştıran bir durumdur. Bu çocuklar, dil gelişimi, matematiksel yetenekler veya sosyal etkileşim gibi alanlarda zorluklar yaşayabilmektedir. Özellikle öğrenme süreçlerine uyum sağlamak ve farklı durumlar arasında geçiş yapmak gibi becerilerde eksiklikler görülebilmektedir. Bazı durumlarda bilişsel esneklik yeteneklerinde zayıflık gösterdikleri de gözlemlenebilmektedir. Bu durum, özellikle akademik zorluklarla başa çıkmada ve problem çözme süreçlerinde ortaya çıkabilmektedir. Çocuklar, belirli bir konuda sıkışıp kaldıklarında veya o konuda başarısızlık yaşadıklarında, motivasyon eksikliği nedeniyle alternatif yaklaşımları düşünmekte zorlanabilmektedir. Bu çocuklar, belirli bir öğrenme tarzına veya yöntemine sıkı sıkıya bağlı olabilmekte ve bu nedenle farklı öğrenme yaklaşımlarına adapte olmakta zorluk çekebilmektedir (Doğan, 2012; Aslan, 2015). Örneğin, okuma güçlüğü yaşayan bir çocuk, metin tabanlı öğrenme yerine görsel veya işitsel öğrenme yöntemleriyle bilgiyi daha iyi işleyebilmektedir. Ancak bu tür adaptasyonlar, bilişsel esnekliği gerektirmektedir.

Bilişsel esneklik, bireylerin farklı bağlamlar arasında geçiş yapma, problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçilik gibi becerileri içermektedir (Öztürk, 2019). Bu esneklik, özellikle



**TÜBİTAK**

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.





hızla değişen ve karmaşıklaşan dünyada başarılı bir şekilde işlev görmek için de gerekmektedir. Erken yaşlarda bilişsel esnekliğin gelişimi, çocukların öğrenme güçlükleriyle başa çıkma yeteneklerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Erken çocuklukta öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların, genellikle akademik beceri düzeylerine göre daha fazla çaba harcamaları gerekmektedir. Bu durum, öğrenme sürecini daha zorlu ve bazen de hayal kırıklığı yaratıcı hale getirebilmektedir.

Sanat, çocukların duygusal ifade, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek güçlü bir araçtır. Müzik, resim, drama ve dans gibi sanat dalları, çocukların farklı duygusal durumları ifade etmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda sanat, soyut düşünme yeteneklerini destekler ve çocukların farklı bakış açılarına sahip olmalarını teşvik edebilmektedir. Sanat aktiviteleri, çocuklara farklı perspektifleri keşfetme fırsatı sunmaktadır. Sanat yoluyla eğitim, çocukların duygusal ifade, problem çözme ve yaratıcılık yeteneklerini destekleyerek bilişsel esnekliklerini artırabilmektedir (Kara Yağmurlar ve Tan, 2003). Bu nedenle, okul programları ve eğitim politikaları, sanat aktivitelerine daha fazla yer vererek öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların bilişsel esnekliklerini desteklemelidir. Bu şekilde, çocuklar hem akademik hem de sosyal açıdan daha başarılı bireyler olarak yetişebilecektir. Erken müdahale büyük önem taşımaktadır. Hem akademik hem de duygusal destek sağlamak, çocuğun özsaygısını korumasına ve bilişsel esneklik yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olabilmektedir. Eğitimciler ve aileler, çocuğun ilgi alanlarına ve güçlü yönlerine odaklanarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilirler.

Her çocuk farklı zekâ türlerinde farklı düzeylerde güçlüdür. Öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklar için, zekâ türlerine uygun öğrenme yöntemleri ve materyalleri kullanmak, bilişsel esnekliği artırabilmektedir. Örneğin, bir çocuğun görsel zekâ gücü yüksekse görsel materyallerle çalışması teşvik edilebilir. Öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların farklı öğrenme stillerine sahip olabileceği unutulmamalıdır. Görsel, işitsel, dokunsal gibi farklı öğrenme stillerine uygun öğrenme materyalleri ve yöntemleri kullanmak, bilişsel esnekliği artırabilmektedir. Problem temelli öğrenme, çocuklara gerçek dünya problemleri üzerinden öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bu yaklaşım, çocukların farklı açılardan düşünmelerini teşvik ederken aynı zamanda eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirebilmektedir (Uluyol, 2009). Sanat oluşumu itibarıyla problem temelli öğrenmeyi de içerisinde barındırmaktadır. Grup içinde yapılan işbirlikçi öğrenme, farklı bakış açılarından yararlanmayı sağlayabilmektedir. Çocuklar, sanat yoluyla birlikte çalışarak farklı düşünce tarzları ve çözüm yaklaşımlarıyla tanışarak bilişsel esnekliklerini artırabilmektedir. Oyunlar, öğrenmeyi eğlenceli hale getirirken aynı zamanda strateji geliştirme, esnek düşünme ve problem çözme



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



yeteneklerini destekleyebilmektedir. Oyunlaştırma için farklı sanat alanlarından yararlanılabilir (İnce ve Işır, 2016). Her bireyin güçlü ve zayıf yönleri farklıdır. Çocuklara sanat aracılığıyla kendi öğrenme hedeflerini belirleme ve kendi ilgi alanlarına yönelik öğrenme fırsatları yaratma konusunda destek sağlamak bilişsel esnekliklerini artırabilmektedir.

Erken çocukluk döneminde öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklar için sanat yoluyla eğitim kuramı uygulamalarının bilişsel esnekliklerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Sanat, çocukların yaratıcılıklarını, hayal güçlerini ve ifade becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Ayrıca, farklı düşünce kalıplarını deneyimleme, farklı bakış açılarına sahip olma ve alternatif çözümler üretme gibi becerileri desteklemektedir. Bu nedenle, sanat eğitimi erken çocukluk döneminde öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklara sunulan bir eğitim stratejisi olabilir.

Araştırma sonucu, erken çocukluk döneminde öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların bilişsel esnekliklerini geliştirmede sanat yoluyla eğitim kuramı uygulamalarının önemini vurgulamaktadır. Bu uygulamalar, çocukların bilişsel esneklik becerilerini desteklerken aynı zamanda yaratıcılıklarını, ifade becerilerini ve duygusal farkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Eğitim sistemi, sadece matematik ve dil becerilerine odaklanmak yerine, sanatın da çocukların bilişsel gelişiminde kritik bir rol oynayabileceğini unutmamalıdır.

### Kaynakça

- Adil H, Öztürk G. (2021). Mozart Effect. *Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4 (1) 17-23. DOI: 10.48124/husagbilder.799929
- Altındağ Kumaş, Ö. (2014). *Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Toplama ve Çıkarma İşlemlerindeki Performansları* (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara).  
<https://dergiler.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/31755/tez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Anayurt, A. (2023). *Duygu Düzenleme ile Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, Bilişsel Esneklik ve Ruminasyon Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara). <https://dergiler.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/73406>
- Asıcı, E., İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa Giden Bir Yol: Bilişsel Esneklik, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 191-211.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19408/206375>



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Aslan Ş., Türk F. (2022). Bilişsel Esneklik ve Psikolojik Esneklik Kavramlarının Karşılaştırılması, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14 (1): 119-130. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pgy/article/917360>
- Aslan, D. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 75-84. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4371/59790>
- Aslan, K. (2015). *Özgül Öğrenme Güçlüğüünün Erken Dönem Belirtileri ve Erken Müdahale Programlarına Dair Derleme*, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103918>
- Aydın Dalga, K. (2019). *Destek Eğitim Odasında Görev Alan Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Yaptıkları Eğitim Öğretme İlişkin Görüş ve Önerileri* (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=OPHGkeQVWG6Ya8SgYEYg4g&no=BKGDEOYzppRgC964JSbmAQ>
- Cantekin, D. (2020). *Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programının Çocukların Duyguları Yönetme ve Bakış Açısı Alma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*, (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/58778/785281>
- Çakıcı, D., Alver, B. ve Ada Ş. (2006). Anlamli Öğrenmenin Öğretimde Uygulanması, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31484>
- Çakmak, S., Erkoç Yıldız, C., Kızıldağ, M. (2023). Öğrenme Güçlüğü Olan Okul Öncesi Dönemi Çocuklarına Yönelik Bir Derleme Çalışması, *Avrupa Eğitim ve Literatür Dergisi*, 17, 1-15. <https://eurasianacademy.org/index.php/edulit/article/view/1281>
- Çiftçi, T. (2018). *Nöroestetik ve Görsel Düşünme Perspektifinden Sanatsal ve Bilimsel Yaratıcılık* (Doktora Tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul). [https://acikerisim.isikun.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11729/1352/Talat\\_Ciftci.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://acikerisim.isikun.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11729/1352/Talat_Ciftci.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları, *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2 (1) , 86-101. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/4274/57599>



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=4kCCoQoyN0y5MTFNTdPxOw&no=T-QHJH4HYbYmTbEU4XPbpg>
- Demirci, O. O., Yöyen, E. G. (2020). Bilişsel Esnekliğin Bilişsel Duygu Düzenleme Üzerindeki Etkisi, *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 21(39), 651-684. DOI: 10.21550/sosbilder.624377
- Diril, A. (2011). *Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sosyodemografik Değişkenler ve Öfke Düzeyleri İle Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişki Açısından İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=4ZI3n2xvLgtpe6zBjEDYoQ&no=paLZoRrBtIyGoP2YhiFDOQ>
- Doğan, H. (2012). *Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları İçin Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi* (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=4zBoijmHgCr01Ckqtf8Mvg&no=f1sDcJnSP-1bAPn7TKCiug>
- Doğanay Bilgi, A. Ve Özmen E. R. (Ed.). (2017). *Okuma Yazmada Öğretimsel Stratejiler*. Ankara: Eğiten Kitap ve Yayıncılık.
- Ercan, Z. G. (2001). *Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yaşları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara). <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/83465/104497.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Erkol, H. (2022). Sanatsal Denetim Modeli ve Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 9 (1), 1-14).
- Gardner, H. (2017). *Zihin Çerçevesi* (3. baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım
- Gürses, İ., Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 153-166. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/143635>



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- İnce, M., Işır, Ö. (2016). Oyun Destekli Eğitim Yoluyla Sanat Tabanlı Bir Uygulama (Workshop), *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 225-236. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inijoss/issue/28896/420110>
- Kara, Y., Özgün Koca S. A. (2004). Buluş Yoluyla Öğrenme ve Anlamlı Öğrenme Yaklaşımlarının Matematik Derslerinde Uygulanması: “İki Terimin Toplamının Karesi” Konusu Üzerine İki Ders Planı, *İlköğretim-Online Dergisi*, 3 (1), 2-10.
- Kara Yağmurlar, B., Tan, C. A. (2003). Sanat Yoluyla Eğitim Kuramının Eğitim Üzerine Etkileri, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (8). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2767/36961>
- Karadeniz, Ş. (2004). Bilişsel Esneklik Hiper Metinleri ve Hiper Ortamları, *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 3 (12), makale 16. <https://www.proquest.com/docview/1288368123>
- Macaroğlu Akgül, E. (2021). Yeni Paradigmanın Sanat Temelli Eğitim Araştırmaları, *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 2 (2), 19-25. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2162163>
- Öğülmüş, K. (2021). Öğrenme Güçlüğü Tanılama Süreci. *Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 395-404. DOI: 10.24938/kutfd.955800
- Özdal, M. A. (2023). Psikolojik Danışmada Yaratıcı Sanatlara Genel Bir Bakış, *Lokum Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1 (2), 133-164. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3200544>
- Özmen, E. R. (Ed.). (2017). *Öğrenme Güçlüğü Hakkında Temel Bilgiler ve Uygulamalar*. Ankara: Eğiten Kitap ve Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2019). Bilişsel Esnekliğin Görsel Sanatlar Eğitimi Yoluyla Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Yaratıcı Değerlere Dönüşümü, *Journal of Interdisciplinary and Intercultural Art*, 4 (9). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1417372>
- Selçuklu, O. (2019). *Öğretmenlerin Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya). <https://acikerisim.erbakan.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12452/6808/Sel1%C3%A7uklu,%20O%20uz.pdf?sequence=1>



TÜBİTAK

UEMKG2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Sümer, S., Delimehmet Dada Ş. (2020). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Genel Özellikleri. H. M. Sümer ve Ş Seçkin Yılmaz (Ed.). *Öğrenme Güçlüklerinde Değerlendirme ve Müdahale* içinde (2. baskı, s. 7-30). Ankara: Anı Yayıncılık (2020).

Tatlıoğlu, S. S., Öğrenmeye Sosyal Bilişsel Bir Bakış: Albert Bandura, *Sosyoloji Notları*, 5 (1).

Uluyol, Ç. (2009). Problem Temelli Öğrenmenin Öğrenci Başarısına Etkisi ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 19-36. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77088>

Yıldırım, Y. (2016). Eğitim Sosyolojisi Perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramları Üzerine Sosyolojik Bir Analiz Denemesi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 617-628. DOI: 10.14686/buefad.v5i2.5000191537

Instructional Design, (01.09.2023). [http-1: https://www.instructionaldesign.org/theories/](http://www.instructionaldesign.org/theories/)



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



## OSB’de Ebeveyn Aracılı Etkileşimli Hikâye Kitabı Okuma: On Yıllık Zaman Diliminde Yürütülen Araştırmaların “Tek-Denekli Deneysel Araştırmaların Niteliksel Göstergeleri” Yönergesine Göre Betimsel Analizi

Gökçe Atangüç Topcu  
Yusuf Akemoğlu

### Özet

Paylaşımaya dayalı etkileşimli kitap okuma tekniği otizm spektrum bozukluğu (OSB) gibi gelişimsel bozukluk veya yetersizliğe sahip küçük çocuklar için kanıta dayalı bir uygulamadır. OSB’li çocuklar, özellikle ebeveynleri tarafından desteklendiklerinde, etkileşimli kitap okuma tekniği gibi yapılandırılmış etkinliklerden yararlanabilirler. Bu etkinlik esnasında, ebeveynler çocuklarıyla bir hikâye kitabı etrafında etkileşime girerek çocuklarının dil ve iletişim becerilerini destekleyebilirler. Bu çalışmada OSB olan çocuklarla ebeveyn aracılı etkileşimli hikâye kitabı okuma yönteminin kullanıldığı 2013-2023 yılları arasında hakemli dergilerde yayımlanmış, tek-denekli deneysel araştırmalar niteliksel göstergeleri açısından değerlendirilerek ve betimsel analizi yapılarak bir senteze ulaşılması ve bu bireylere sosyal ve uyumsal beceri öğretmek üzere bilimsel-dayanaklı bir uygulama olup olmadığının ortaya konması amaçlanmıştır. Tarama sonucunda toplamda yedi çalışma çalışmaya dahil edilmiş ve analiz edilmiştir.

*Anahtar sözcükler:* Ebeveyn aracılı müdahale, otizm, etkileşimli okuma, niteliksel göstergeler

### Giriş

Ebeveynler, günlük etkileşimleri kullanarak çocuklarında öğrenmeyi ve gelişmeyi kolaylaştırabilirler. Aynı zamanda, ebeveynler, çocuklarının öğrenmesini desteklemek için çeşitli kanıta dayalı stratejiler (evidence-based strategies) öğrenebilirler (Akamoglu & Meadan, 2019).

Örneğin, ebeveynler çocuklarının sosyal iletişim becerilerini (örn. yorum yapma, işaret etme, reddetme) geliştirebilir ve belirli aile rutinleri sırasında olumlu etkileşimleri sürdürebilir. Bu bağlamda paylaşımaya dayalı etkileşimli hikâye kitabı okuma, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan küçük çocukların sosyal iletişim ve bilişsel becerilerini geliştirmek için uygun bir müdahale olabilir (Whalon vd., 2015). Yetişkin-çocuk hikâye kitabı okumaları, öngörülebilir bir rutine sahip doğal bir bağlam olarak görülmektedir (Fleury & Hugh, 2018). Bu nedenle ebeveynler, OSB’li çocukların iletişimsel ve dilsel gelişimini kolaylaştırmak için hikâye kitabı okumayı kullanabilirler (Fleury & Schwartz, 2017). Ebeveyn aracılı müdahaleler bilimsel dayanaklı yöntemler arasında yer almaktadır (The National Professional Development Center



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



on Autism Spectrum Disorder [NPDC], 2014). Ancak OSB'li küçük çocuklar için ebeveyn aracılı etkileşimli hikâye kitabı okuma müdahalelerinin ise hangi düzeyde bilimsel dayanak teşkil ettiği belli değildir. Ebeveyn aracılı etkileşimli hikâye kitabı okuma müdahalelerine yönelik bilimsel dayanak desteğinin değerlendirilmesi kritik öneme sahiptir. Özellikle paylaşımaya dayalı etkileşimli hikâye kitabı okuma üzerine çok sayıda ampirik çalışma ve çeşitli inceleme çalışmaları bulunmaktadır. Ancak birçok inceleme ya daha geniş bir yaş aralığına ya da daha geniş bir örneklemlere odaklanmıştır (ör. Tüm yetersizlik türleri ve tüm uygulamacılar). Bu çalışmada, özellikle ebeveynler tarafından uygulanmış olan ve 0-6 yaş arası OSB'li çocukları kapsayan çalışmaların bir derlemesi yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, 0-6 yaş arası OSB'li küçük çocuklara yönelik ebeveyn aracılı etkileşimli hikâye kitabı okuma müdahaleleri üzerine tek-denekli araştırma deseni kullanmış çalışmaların What Works Clearinghouse (WWC) tarafından geliştirilen model standartlarına (MS) göre bilimsel dayanak düzeylerini sistematik olarak analiz etmektir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. OSB'li küçük çocuklara yönelik ebeveyn aracılı etkileşimli hikâye kitabı okuma çalışmalarının betimsel özellikleri nelerdir?
2. OSB'li küçük çocuklara yönelik ebeveyn aracılı etkileşimli hikâye kitabı okuma çalışmaları, WWC model standartlarını hangi düzeyde karşılamaktadır?

## Yöntem

### Tarama Süreci

Araştırmada 2013-2023 yılları arasında yayımlanmış “OSB’de ebeveyn aracılı etkileşimli kitap okuma” uygulamasının etkilerini inceleyen çalışmalar ele alınmıştır. What Works Clearinghouse (WWC) için Kratochwill vd (2013) tarafından geliştirilen “Tek-Denekli Müdahaleler için Model Standartları (Single-Case Intervention Research Design Standards)” yönergelerinin belirlenmesi amacıyla tarama yılı 2013 olması uygun bulunmuştur. İlk olarak iki araştırmacı (birinci ve ikinci yazarlar) birbirlerinden bağımsız olarak “*otizm-autism, etkileşimli kitap okuma-shared reading/interactive reading, erken çocukluk-early childhood, ebeveyn aracılı-parent-mediated/parent-implemented, tek-denekli araştırma deseni- single-case research design*” anahtar sözcükleri kullanılarak EBSCO, Google Akademik, Academic Search, Dergipark, Researchgate, veri tabanlarında taramalar yapılmıştır. Söz konusu çalışmalara ulaşabilmek için elektronik ortamda yapılan taramalar neticesinde 65 çalışmaya ulaşılmıştır.

### Dâhil Etme ve Dışlama Ölçütleri



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.





Tarama sürecinden sonra dâhil etme ve dışlama ölçütlerini karşılayan çalışmalar belirlenmiş ve ardından niteliksel göstergelere göre analiz sürecine başlanmıştır. Dâhil etme kriterleri; (a) müdahalenin ebeveyn tarafından uygulanmış olması, (b) katılımcılardan en az birinin OSB tanısı almış olması, (c) deneysel kontrolün kurulduğu tek-denekli deneysel araştırma modellerinden bir etkililik modeliyle tasarlanmış olma, (d) 2013-2023 yılları arasında hakemli dergilerde yayımlanmış olma, (e) İngilizce ve Türkçe dillerinde yayımlanmış olma olarak belirtilmiştir. Hariç tutma kriterleri ise; (a) tek-denekli deneysel olmayan modellerle tasarlanmış olma, (b) lisansüstü tezler olması ve (c) belirtilen diller dışında bir dilde yayımlanmış olması olarak belirlenmiştir. Tüm çalışmalar bu ölçütler açısından değerlendirilmeden önce, tarafsızlık sağlamak amacıyla seçilen iki makale, iki araştırmacı tarafından (birinci ve ikinci yazarlar) bağımsız olarak katılma ve dışlama ölçütleri açısından kodlanmıştır. Bu aşamada, iki araştırmacı arasında kodlama konusundaki uyum %100 düzeyinde olduğundan, geriye kalan tüm çalışmaları iki araştırmacı bağımsız olarak kodlamışlardır.

### ***Araştırmaların Model Standartlarına Göre Değerlendirilme Süreci***

Araştırmacılar, WWC model standartlarına göre kodlama yönergesini kullanarak bir puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak incelenen her bir çalışmayı tabloda yer alan model standartlarına (MS 1 ve MS 5 arası) göre değerlendirmiştir. Bu kapsamda araştırmacılar veri toplama formunda “MS 1 ve MS 5” maddeleri için “0”, “1” ve “2” olarak kodlama yapmıştır. Çalışmaları değerlendirmeden önce araştırmacılar MS’lerin anlamlarını tartışmış ve uzlaşma sağladıktan sonra yansız olarak seçilen bir çalışmayı bağımsız olarak kodlamışlardır. Araştırmacılar arasında %100 uzlaşma elde edildikten sonra geriye kalan çalışmalar da aynı biçimde kodlanmıştır. Tablo 1’de çalışmaların MS’lere göre puanlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. WWC final sınıflandırması WWC’nin yönergesinde belirtilen üç kodlama kategorisine (model standartlarını karşılayan [MSK], model standartlarını koşullu karşılayan [MSKK] ve model standartlarını karşılamayan [MSKm]) göre yapılmıştır. Bu sınıflandırma Tablo 1’de yer alan beş MS dikkate alınarak yapılmaktadır. Buna göre, 5 maddede yer alan ölçütlerin tamamını (MS 1 ve MS 5 arası maddeler) karşılayan çalışmalar MSK, bu ölçütlerden MS 2 veya MS 5 maddelerinde 2 puan üzerinden 1 alan diğer maddelerden tam puan alan çalışmalar MSKK ve beş maddenin herhangi birinde bile 0 puan alan çalışmalar MSKm olarak değerlendirilmiştir.

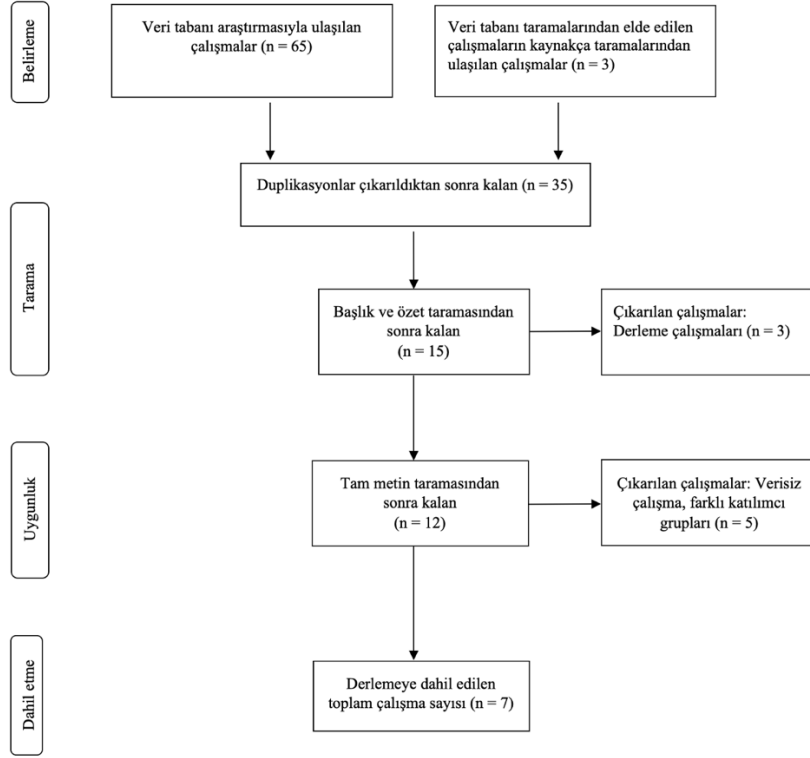
Etkililik için dayanağın sınıflandırılması sürecinde, Tablo 2’de MSK ve MSKK olarak değerlendirilen çalışmalar için görsel analiz yapılmıştır (Kratochwill vd., 2013). Görsel analizde (a) düzey, (b) eğilim, (c) kararlılık, (d) acil etki, (e) örtüşme ve (f) benzer evreler



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

arasında verilerin tutarlılık göstermesi olmak üzere altı özelliğe ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Bu özelliklerin tümünün tüm durumlarda karşılanmış olması koşulunda “güçlü etki (dayanak)”, etkinin en az üç durumda gösterildiği, bir durumda gösterilmediği durumlarda “orta düzeyde etki (dayanak)”, bunun dışındaki durumlarda ise “etkisiz (dayanak yok)” olarak değerlendirme yapılmıştır.



**Şekil 1.** Taramalar Sonucunda Ulaşılan Çalışmalarda Prisma Ölçütlerine Göre İzlenen Süreç

### *Araştırmaların Betimsel Açısından Değerlendirilme Süreci*

Grafiksel analiz sürecinde güçlü ve orta düzey etkiye sahip olarak değerlendirilen yedi çalışma betimsel analize dâhil edilmiştir. Betimsel analiz kapsamında çalışmaların demografik, yöntemsel ve sonuçlarına ilişkin özellikleri için kodlamalar yapılmıştır. Bu genel başlıklar altında (a) ebeveyn cinsiyeti, (b) ebeveyn etnik kökeni, (c) ebeveyn eğitim durumu (d) ebeveyn yaşı, (e) çocuk yaşı (f) çocuk cinsiyeti, (h) çocuk tanısı, müdahale (g) araştırma modeli, (i) ortam, (i) ebeveyn bulguları ve (j) çocuk bulguları alt başlıklarında kodlama yapılmıştır.



## Bulgular

Tablo 2’de görüldüğü gibi bir çalışma MSK, altı çalışma ise MSKK olarak değerlendirilmiştir. Etki bulgularını sınıflandırmak adına, MSK ve MSKK çalışmalarının tamamında görsel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda etkililik bulgularının sınıflandırılması (a) güçlü dayanaklı, (b) orta düzey dayanaklı ve (c) bilimsel dayanağı olmayan olmak üzere üçlü bir sınıflandırmaya göre yapılmıştır. Yapılan görsel analizlerde çalışmaların tamamının orta düzey etkiye sahip olduğu görülmüştür.

### *Betimsel Analiz Bulguları*

Çalışmada OSB olan bireylere etkileşimli kitap okuma öğretiminin hedeflendiği çalışmalar katılımcı demografik özellikleri, yöntemsel özellikleri ve sonuçları açısından betimsel olarak analiz edilerek bulgular Tablo 3’te verilmiştir. İzleyen bölümde her bir özellikte yer verilen değişkenlere ilişkin bulgular açıklanmıştır.

### *Katılımcı Özellikleri*

Betimsel analize alınan yedi çalışmada 24 ebeveyn ve 22 çocuk katılımcı yer almaktadır. 24 ebeveyn den 22’si anne ve ikisi babadır. Çocuk olarak da 14 erkek ve sekiz kız katılımcının çalışmalara dahil olduğu görülmüştür. Ebeveynleri genel yaş aralığı 33-50 arasında değişirken, çocuk katılımcıların yaş aralığının ise 0-7 yaş arasında olduğu görülmüştür. Betimsel analize dâhil edilen yedi çalışmada toplam dokuz katılımcının OSB tanısına sahip olduğu görülmüştür.

### *Ortam ve Öğretim Düzenlemesi*

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların tamamı katılımcı ailelerin evlerinde gerçekleştirilmiştir ancak dört çalışma ailelerle yüz yüze yürütülürken, üç çalışma ise ailelerle uzaktan (çevrimiçi) yöntemlerle yürütülmüştür.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



**Tablo 1. Kodlama ve Puanlama Anahtarı**

<b>Puanlama Anahtarı</b>			
MS 1: Bağımsız değişkenin sistematik manipülasyonu	1 = Standardı karşılıyor		0 = Standardı karşılamıyor
MS 2: Oturumların %20' sinde gözlemciler arası güvenilirlik	2 = Standardı karşılıyor; Her bir evredeki veri noktalarının %20'si	1 = Standardı koşullu karşılıyor; Tüm evrelerdeki veri noktalarının toplamının %20'si	0 = Standardı karşılamıyor; Her evrede ve evrelerin tümünde %20'nin altında
MS 3: Gözlemciler arası güvenilirliğin en az %80 düzeyinde elde edilmesi	1 = Standardı karşılıyor		0 = Standardı karşılamıyor
MS 4: Deneysel etkinin en az üç durumda görülmesi	1 = Standardı karşılıyor		0 = Standardı karşılamıyor
MS 5: Her evrede 5 ve üzeri veri noktası	2 = Standardı karşılıyor; Her evrede 5 ve üzeri veri noktası	1 = Standardı koşullu karşılıyor; Her evrede veya evrelerin birinde 3-4 veri noktası	0 = Standardı karşılamıyor; 3 veri noktasından daha az

Not. MS: Model standardı.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Tablo 2. Çalışmaların “Tek-denekli Deneysel Müdahaleler” Yönergesine Göre Kodlanması (Kratochwill vd., 2013).

MS	Çalışma	Akamoglu & Meadan (2019)	Akemoğlu (2021)	Akemoğlu (2022)	vd.	Akemoğlu & Tomeny (2021)	Akemoğlu vd. (2022)	Kang & Kim (2022)	Pierson vd. (2021)
	Bağımsız değişkenin sistematik manipülasyonu	1/1	1/1	1/1		1/1	1/1	1/1	1/1
	Oturumların %20' sinde gözlemciler arası güvenilirlik	2/2	1/2	2/2		2/2	2/2	2/2	1/2
	Gözlemciler arası güvenirlüğün en az %80 düzeyinde elde edilmesi	1/1	1/1	1/1		1/1	1/1	1/1	1/1
	Deneysel etkinin en az üç durumda görülmesi	1/1	1/1	1/1		1/1	1/1	1/1	1/1
	Her evrede 5 ve üzeri veri noktası	1/2	2/2	1/2		1/2	1/2	2/2	1/2
	WWC Final sınıflandırılması	MSKK	MSKK	MSKK		MSKK	MSKK	MSK	MSKK
	Etkililik bulgusunun sınıflanması	Orta düzey etki	Orta düzey etki	Orta düzey etki		Orta düzey etki	Orta düzey etki	Orta düzey etki	Orta düzey etki

*Not.* MS: Model standardı. MSK: Model standardını karşılayan. MSKK: Model standardını koşullu karşılayan. MSKm: Model standardını karşılamayan.

WWC: What Works Clearinghouse.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



## Hedef Beceri

Çalışmalarda birincil bağımlı değişkenler ebeveyn becerileri iken ikincil bağımlı değişkenler çocuk becerileri olmuştur. Bu bağlamda ebeveynlere etkileşimli hikâye kitabı ve doğal dil öğretimi yöntemlerini doğru ve sık kullanma öğretilmiştir. Çalışmaların dördünde çocukların sözel ve sözel olmayan şekilde yanıt/tepki vermesi ve iletişim başlatması hedeflenmiş üç çalışmada da çocukların kelime dağarcıklarının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## Tartışma

Bu çalışmada OSB’li küçük çocuklar için ebeveyn aracılı etkileşimli hikâye kitabı yönteminin kullanıldığı çalışmaların WWC model standartları ile demografik, yöntemsel ve sonuçlarına ilişkin çeşitli parametreler açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca ebeveyn aracılı etkileşimli hikâye kitabı yöntemi ile ilgili bulgulardan yola çıkarak bir senteze ulaşılması ve OSB olan bireylere dil ve iletişim becerilerini öğretmek üzere bu yöntemin bilimsel-dayanak düzeyinin ortaya konması amaçlanmıştır. Analiz edilen çalışmaların MSK ve MSKK nitelikte çalışmalar olduğu ve bu çalışmalar tamamının orta düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Betimsel analiz bulguları ebeveynlerin hedeflenen becerileri edindikleri ve bu sayede OSB’li çocuklarının dil ve iletişim becerilerini destekleyebildikleri görülmüştür.

WWC model standartlarına yönelik bulgular incelendiğinde ebeveyn aracılı etkileşimli hikâye kitabı okuma uygulamalarının yürütüldüğü çalışmaların tek-denekli araştırmalar açısından yüksek nitelikli olarak tasarlandığını görülmüştür. Aynı zamanda, bu çalışmada ulaşılan sonucu temsil etme açısından da çalışmaların neredeyse tamamının yüksek geçerlikle sonuçlandığı ifade edilebilir. Özellikle MSKK değerlendirmesi alan çalışmalar incelendiğinde nitelik sorunlarının iki göstergede yoğunlaştığı görülmüştür. Bu göstergeler “her evrenin en az %20’sinde güvenilirlik verisi toplama” ve “her evrede beş ve üstü kararlı veri elde etme” göstergeleridir. Dolayısıyla, araştırmacıların tasarladıkları araştırmalarda bu iki göstergelyi planlayarak araştırmalarını tasarlamaları önerilebilir.

## Sınırlılıklar, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bulguları cesaret verici olmakla birlikte çeşitli sınırlılıkları vardır. En önemli sınırlılığı, bu çalışmada yalnızca tek-denekli deneysel araştırma modelleri ve bu modeller arasında da yalnızca etkililik modelleri kullanılarak tasarlanmış araştırmaların analiz edilmesidir. Bu bağlamda sadece yedi çalışma değerlendirilebilmiştir. Araştırmacıların, diğer araştırma modellerinin kullanılarak tasarlandığı çalışmaları dâhil etme ölçütleri arasına alarak sistematik analiz ve meta-analiz çalışmaları tasarlamaları önerilebilir. Sonuç olarak, ebeveyn



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



aracılı etkileşimli hikâye kitabı yönteminin OSB olan küçük çocuklara çeşitli becerileri öğretmek üzere etkili olarak kullanıldığı ve bu kapsamda bilimsel-dayanağa sahip bir uygulama olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, etkileşimli hikâye kitabı okuma ve okuma esnasında doğal öğretim yöntemleri kullanmanın OSB'li küçük çocukların iletişim ve etkileşim becerilerinin kazandırılmasında ebeveynler tarafından kullanılması önerilebilir.

### Kaynakça

- Akemoğlu, Y. (2021). The effectiveness of an online shared interactive book reading intervention to support communication skills of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Studies*, 5(2), 552-566.
- Akemoglu, Y., Hinton, V., Laroue, D., & Jefferson, V. (2022). Parent-implemented shared reading intervention via telepractice. *Journal of Early Intervention*, 44(2), 190-210.
- Akamoglu, Y., & Meadan, H. (2019). Parent implemented communication strategies during storybook reading. *Journal of Early Intervention*, 41(4), 300-320.
- Akemoğlu, Y., Laroue, D., Kudeseş, C., Stahlman, M. (2022). A module-based telepractice intervention for parents of children with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 5177–5190. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05549-4>
- Akemoglu, Y., & Tomeny, K. (2021). A parent-implemented shared reading intervention to promote communication skills of preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(8), 2974–2987.
- Fleury, V. P., & Hugh, M. L. (2018). Exploring engagement in shared reading activities between children with autism spectrum disorder and their caregivers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(10), 3596-3607. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3632-8>
- Fleury, V. P., & Schwartz, I. S. (2017). A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1), 16–28. <https://doi.org/10.1177/0271121416637597>
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



*Remedial and Special Education*, 34(1), 26-38.  
<https://doi.org/10.1177%2F0741932512452794>

National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. (2009). *Evidence-based practices*. <http://autisnipdc.fpg.unc.edu/content/evidence-based-practices>.

Towson, J. A., Akemoglu, Y., Watkins, L., & Zeng, S. (2021). Shared interactive book reading interventions for young children with disabilities: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(6), 2700-2715.

Whalon, K. J., Martinez, J. R., Shannon, D., Butcher, C., & Hanline, M. F. (2015). The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL). *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 102-115.  
<https://doi.org/10.1177/0271121414565515>

What Works Clearinghouse. (2015). *Early childhood education: Shared book reading*. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/EvidenceSnapshot/458>



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.





## Risk Altındaki Çocuklarda Gillon Fonolojik Farkındalık Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi\*

Sema Uz Hasırcı  
Aylin Müge Tunçer

### Özet

Bu çalışmada Gillon Fonolojik Farkındalık Eğitim Programı'nın (Gillon FEP) Türkçe'ye uyarlanması ile Türkçe konuşan okuma güçlüğü açısından risk altında olan çocuklarda etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Gillon FEP programının Türkçe'ye uyarlanması için yapılan Pilot uygulamada tipik gelişim gösteren 3 çocuk; Gillon FEP programının etkililiğinin incelendiği eğitim uygulamasında dil puanları ortalamasının altında olan, okuma güçlüğü açısından risk altındaki 9 çocuk yer almıştır. Gillon FEP'in etkililiği; Anlamsız Sözcük Tekrar Testinden ve Fonolojik Farkındalık Testinden alınan öntest, sontest ve izleme puanlarıyla incelenmiştir. Çalışmanın sosyal geçerliği belirlemek için katılımcıların ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından doldurulan anketler kullanılmıştır. Yapılan analizler risk altındaki çocukların anlamsız sözcük tekrarı ve fonolojik farkındalık becerilerinin Gillon FEP'in uygulandıktan sonra anlamlı bir şekilde arttığını ortaya koymaktadır. Gillon FEP, Türkçe konuşan risk altındaki çocukların anlamsız sözcük tekrarı ve fonolojik farkındalık becerilerini arttırmada etkilidir. Katılımcıların ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından doldurulan anketlere göre çalışma yüksek bir sosyal geçerliğe sahiptir.

*Anahtar sözcükler:* Fonolojik Farkındalık, Gillon Fonolojik Farkındalık Eğitim Programı, Erken okuryazarlık

### Giriş

Bireyin akademik yaşamı süresince karşılaştığı öğrenme faaliyetleri çoğunlukla okuduğunu anlama becerisine dayanmaktadır. Okuryazarlık becerilerinin kazanımında rol oynayan beceriler arasında fonolojik farkındalık becerileri (Wagner ve Torgesen, 1987; Wagner vd., 1993; Wagner, Torgesen ve Rashotte, 1994; Share, 1995; Betourne ve Friel-Patti, 2003; Dally, 2006) oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

Fonolojik farkındalık; hece, ilk ses-uyak ve fonem düzeyindeki sözel dilin ses yapıları üzerinde manipülasyon yapabilme beceri olarak tanımlanmaktadır (Gillon, 2018). McBride-Chang (1995), kişinin fonolojik farkındalık becerilerini yerine getirebilmesi için öncelikle

\* Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



söylenileni anlaması, sonra uyararı bir müddet kısa süreli bellekte tutarak hatırlaması gerektiğini belirtmektedir. Fonem dizisini kısa süreli bellekte geçici olarak depolama ve fonolojik diziyi artiküle etme diğer bir deyişle fonolojik kısa süreli bellek becerilerini değerlendirmek için anlamsız sözcük tekrarı testleri kullanılmaktadır (Archibald ve Gathercole, 2007; Baddeley, 2003; Edwards vd., 2004; Erskine vd., 2020; Gathercole vd., 2006; Metsala, 1999; Munson, 2001; Munson vd., 2005).

İlgili alanyazın fonolojik farkındalık becerilerinin okuma ve yazma performansını (Whitehurst ve Lonigan, 1998; Lonigan, Burgess ve Antony, 2000; Catts, Fey, Zhang ve Tomblin, 2001; Hogan, Catts ve Little, 2005); başta sözcük dağarcığı (Metsala, 1999; Walley, Metsala, & Garlock, 2003) olmak üzere ifade edici dil becerilerinin (Cooper vd., 2002) de fonolojik farkındalık becerilerini yordadığını ortaya koymaktadır.

Kazanoğlu ve diğerleri (2020) okula başlamadan önce fonolojik farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik müdahalelerin, ileri dönemde karşılaşılabilecek dil-konuşma ve/veya okuma-yazma sorunları açısından önleyici bir rol üstlendiğini belirtmektedir. Fonolojik farkındalık becerilerini desteklemek için kullanılan eğitim programlarından biri de Gillon (2000) tarafından geliştirilen Gillon Fonolojik Farkındalık Eğitim Programı'dır (Gillon FEP). Gillon (2008), normal zeka puanına sahip, herhangi bir duyuşsal, nörolojik, fiziksel ya da duygusal bozukluğu olmayan ancak dil bozukluğu olan çocukları okuma güçlüğü açısından risk altında olarak tanımlamaktadır. Risk altındaki çocukların fonolojik farkındalık becerilerini desteklemeyi hedefleyen Gillon FEP'in etkililiği bireysel ve küçük grup uygulamalarıyla (Gillon, 2000; 2002), sınıf ortamında yapılan uygulamalarla (Carson, Gillon, Boustead; 2013), farklı klinik gruplarla yapılan uygulamalarla (Gillon, 2005; Moriarty, Gillon 2006; vanBysterveldt, Gillon, Foster-Cohen, 2010) incelenmiş ve fonolojik farkındalık becerilerini desteklediği bulunmuştur.

Gillon (2000) kendi geliştirdiği Gillon Fonolojik Farkındalık Eğitim Programı'nın (Gillon FEP) etkililiğini 61'i dil bozukluğu olan 30'u Tipik Gelişim Gösteren (TGG), yaşları 5;6 ile 7;6 arasında değişen toplam 91 çocuk üzerinde incelemiştir. Katılımcılar üçü kontrol biri deney olmak üzere dört gruba ayrılmışlardır. Grup 1: Gillon FEP'in uygulandığı deneysel müdahale deney grubu; Grup 2: ifade edici dil ve artikülasyon aktivitelerini içeren geleneksel müdahale kontrol grubu; Grup 3: çocuğun üretmediği seslere odaklı oluşturulan, ev ödevleri şeklinde yürütülen kısa müdahale kontrol grubu; Grup 4: herhangi bir müdahale almayan TGG çocuklardan oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre Gillon FEP uygulanan Grup 1 fonolojik farkındalık, sözcük çözümleme (anlamsız sözcük okuma/tekrar etme) ve konuşma anlaşılabilirliği görevlerinden Grup 2 ve Grup 3'ten anlamlı bir şekilde yüksek puan almıştır. Ek



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



olarak eğitim sonrasında deney grubunun fonolojik farkındalık görevlerinden aldığı puanların Grup 4'teki TGG çocuklara yaklaştığı bulunmuştur.

Gillon bu çalışmanın izleme verilerini 11 ay sonra toplamış ve Gillon FEP'in etkilerinin sürdürülebilirliğini incelemiştir (Gillon, 2002). Gillon FEP uygulanan grubun sözcük tanımlama, anlamsız sözcük okuma, konuşma anlaşılabilirliği görevlerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur. Araştırmacı bu sonuçları Gillon FEP'in etkilerinin sürdürülebilir olduğu şeklinde yorumlamıştır.

Carson, Gillon ve Boustead (2013) Gillon FEP'in dil bozukluğu olan ve olmayan çocukların okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini sınıf ortamında incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın deney grubunu 4'ü dil bozukluğu olan toplam 34 çocuk oluştururken, kontrol grubunu 3'ü dil bozukluğu olan 95 çocuk oluşturmaktadır. Sonuçlar, deney grubundaki TGG ve dil bozukluğu olan çocukların kontrol grubuna göre fonolojik farkındalık, okuma ve sözcüğü çözümleme (anlamsız sözcük okuma/tekrar etme) görevlerinden daha yüksek puanlar almışlardır.

Gillon (2005) fonolojik temelli konuşma bozukluğu, Moriarty ve Gillon (2006) çocukluk çağı konuşma apraksisi (ÇÇKA) olan çocuklarla Gillon FEP'in entegre edilmiş halinin etkililiğini incelemiştir. Gillon FEP'in entegre edilmiş halinde genel fonolojik farkındalık becerilerinden ziyade fonem farkındalığına odaklanılmakta ek olarak konuşma anlaşılabilirliğinin ve harf bilgisinin artırılması hedeflenmektedir. Her iki çalışmada da etkinlikler her bir çocuğun konuşma üretim hedeflerine uygun olarak belirlenmiştir. Sonuçlar, fonem farkındalığının desteklenmesi ile konuşma anlaşılabilirliğinin artabileceğini, okul öncesi dönemde desteklenen fonem farkındalığının ve harf bilgisinin daha başarılı okuma ve heceleme deneyimleri sunabileceğini göstermektedir.

Van Bysterveldt, Gillon, Foster-Cohen (2010) Gillon FEP'in entegre edilmiş halini down sendromlu çocuklarda incelemiştir. Müdahale seansları üç bileşenden oluşmaktadır: ebeveyn tarafından uygulanan ev programı, dil ve konuşma terapisi, bilgisayar ile öğrenme (dil ve konuşma terapisi ile yapılan online görüşmeler). Ebeveynlere erken okuryazarlık becerilerini destekleyici teknikler içeren etkili kitap okuma eğitimi verilmiş ve haftada dört defa 10 dakikalık oturumlarla uygulamaları istenmiştir. Sonuçlar katılımcıların harf bilgisi, sözcük başı fonem farkındalığı becerilerinin arttığını ancak %70 doğruluk oranının altında kaldığını göstermektedir.

Türkiye'de fonolojik farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik sınırlı sayıda müdahale çalışmalarının olması (Yücel, 2009; Turan ve Akoğlu, 2011; Parbucu, 2017; Akdal



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



ve Kargın, 2019; Dinler, 2018) sistematik ve etkili terapi yaklaşımlarına yönelik araştırmaları gerekli kılmaktadır.

Amerikan Konuşma-Dil ve İşitme Derneği'ne (American Speech-Language and Hearing Association) (2010) göre erken okuryazarlık becerilerini desteklemek dil ve konuşma terapistlerinin (DKT) görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır. Türkiye'de, fonolojik farkındalık eğitim programının bir DKT tarafından yürütüldüğü ilk çalışma olması nedeniyle bu çalışma oldukça önemlidir.

Bu çalışmada Gillon FEP'in Türkçe'ye uyarlanması ve risk altındaki çocuklarda etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada risk altındaki çocuklara uygulanan Gillon FEP'e dair şu sorulara cevap aranacaktır: a) fonolojik farkındalık becerilerini arttırmada etkili midir? b) anlamsız sözcük tekrar etme becerilerini arttırmada etkili midir?

## Yöntem

### *Araştırma Deseni*

Gillon FEP'in okuma güçlüğü açısından risk altında olan çocuklarda etkililiğinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada tek gruplu ön-test son-test yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır.

### *Katılımcılar*

Araştırma, uyarlama çalışmasının yapıldığı pilot uygulama ve programın etkililiğinin incelendiği eğitim uygulaması aşamalarından oluşmaktadır. *Pilot uygulama* 5, 6 ve 7 yaşlarında TGG üç çocukla; *eğitim uygulaması* ise 5 ila 7;11 yaşları arasında risk altında dokuz çocuk ile yürütülmüştür. Gillon (2008), normal zeka puanına sahip, herhangi bir duyuşal, nörolojik, fiziksel ya da duyuşal bozukluğu olmayan ancak dil bozukluğu olan çocukları okuma güçlüğü açısından risk altında olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle herhangi bir duyuşal, nörolojik, fiziksel ya da duyuşal bozukluğu olmayan, sözel olmayan bilişsel yeterlikleri (RAVEN ve TONI-3 Sözel Olmayan Zekâ Testleri sonuçlarına göre) yaşlarına uygun olan, TODİL'in tüm alt testlerinin (Resim Sözcük Dağarcığı, İlişkili Sözcük Dağarcığı, Sözcük Betimleme, Cümle Anlama, Cümle Tamamlama, Biçimbirim Tamamlama) toplamı ile elde edilen 'Sözel Dil' bileşke skoru 85'in altında olan, ana dili Türkçe olan çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir.

### *Veri Toplama Araçları*

#### *Anlamsız sözcük tekrarı*



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Anlamsız Sözcük Tekrar Testi (ASTT), Türkçede gelişimsel dil bozukluğunun erken tanınması ve müdahalesi amacıyla Topbaş, Kaçar-Kütükçü ve Kopkallı-Yavuz (2014) tarafından geliştirilmiştir. ASTT’de toplam 33 anlamsız sözcük bulunmaktadır. ASTT 6’şar adet 1, 2, 3, 4 ve 5 heceli anlamsız sözcükten oluşmaktadır. Sözcüklerin ilk üç tanesi çeldirici sözcük olup çocukların teste alışmalarını sağlamak için konulmuştur. Rastgele sıralanan anlamsız sözcükler 3.5 saniyelik aralıklarla bir kadın okuyucu tarafından söylenmekte ve çocukların dinledikten sonra sözcükleri tekrar etmeleri istenmektedir. ASTT’nin özgüllük değeri %86.4; duyarlık (hassaslık) değeri %89.0’dur

### *Fonolojik farkındalık*

Kazanoğlu vd. (2020) tarafından geliştirilen bu test çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin düzeylerine dair bilgi veren geçerli ve güvenilir bir testtir. FFT, dört dilbilimsel düzey olmak üzere 16 alt testten oluşmaktadır. FFT’nin ilk iki alt testi cümle düzeyinde (cümle içindeki sözcük sayısını bulma, verilen cümleden hedef sözcüğü atma); üçüncü ve dördüncü alt testi sözcük düzeyinde (verilen parçaları birleştirerek anlamlı sözcük oluşturma, verilen sözcüğü parçalarına ayırma); beşinci ve altıncı alt testi kafiye düzeyinde (kafiye ayırt etme ve kafiye üretme); yedinci ve sekizinci alt testi hece düzeyinde (hecelere bölme ve hece silme); sonraki alt testler ise fonem düzeyindedir (fonem ayırt etme, baştaki fonemi bulma, sondaki fonemi bulma, fonem birleştirme, fonem bölme, fonem silme, fonem ekleme, fonem değiştirme).

FFT, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında 524 TGG ve 30 konuşma sesi bozukluğu (KSB) olan katılımcıya uygulanmıştır. FFT’nin geçerliğini test etmek için kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ayırt edici geçerlik analizleri yapılmıştır. FFT’nin dilbilimsel düzey açısından 4 boyutlu ve görevler açısından 16 boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analiziyle ortaya konmuştur. Korelasyona dayalı yöntemlerle de yapı geçerliği desteklenmiştir. TGG grupla KSB’li grubu ayırt etme gücünün yüksek olduğu bulunmuştur. FFT’nin güvenilirliğini test etmek için iç tutarlılık ve nesnellik analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda da güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

### *Sosyal geçerlik formları*

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere Cankuvvet (2015) tarafından geliştirilen, araştırmacı tarafından bu çalışmaya uyarlanan form dördü likert, üçü açık uçlu olmak üzere toplam 7 sorudan oluşmaktadır. Gillon FEP’in ebeveynler ve öğretmenler tarafından kabul edilebilirliğini, ebeveynlerin ve öğretmenlerin sonuçtan memnuniyetini belirlemek amacıyla



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



kullanılan form, çalışmada yer alan katılımcıların ebeynleri ve öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

### **Uygulama**

Kısa yoğun bir müdahale programı olarak geliştirilen, haftada iki defa 60 dakikalık oturumlar halinde uygulanan, toplam 20 oturum olarak yürütülen Gillon FEP'in on haftalık uygulama planı aşağıdadır (Gillon, 2008):

- 1. Hafta: Kafiye çalışmaları** Çocuktan, söylenen iki sözcük arasında kafiye olup olmadığını bulması istenir. Örnek soru: “*taş ile kaş arasında kafiye var mıdır?*”
- 2. Hafta: Sözcüğün başladığı fonemi bulma** Çocuktan, söylenen sözcüğün ilk fonemini bulması istenir. Örnek soru: “*kalem sözcüğü /k/ sesiyle mi başlar?*”, “*masa sözcüğü /t/ sesiyle mi başlar?*”
- 3. Hafta: Sözcüğün son fonemini bulma** Çocuktan, söylenen sözcüğün son fonemini bulması istenir. Örnek soru: “*kalem sözcüğü /m/ sesiyle mi biter?*”, “*masa sözcüğü /t/ sesiyle mi biter?*”
- 4. ve 5. Hafta: Sözcüğü fonemlerine ayırma** Çocuktan, söylenen sözcüğü fonemlerine ayırması istenir. Sözcüğü oluşturan fonem sayısını elleriyle alkış yaparak ya da her fonem için bir blok kullanarak belirtmesi istenir. Örnek soru: “*kuş sözcüğünde kaç ses duyuyorsun? K...u. ş*”.
- 6. ve 7. Hafta: Fonemleri birleştirerek sözcük oluşturma** Çocuktan, kendisine izole olarak sunulan sesleri birleştirerek sözcük oluşturması istenir. Örnek soru: “*Şimdi sana çok yavaş bir sözcük söyleyeceğim, bakalım resimde (masada ters bir şekilde bulunan hedef sözcüğün resmini göstererek) ne var tahmin edebilecek misin? A...t*”
- 8. ve 9. Hafta: Fonem manipülasyonu yapma** Çocuktan, sözcüğü fonemlerine bölmesi, fonemleri birleştirerek sözcük oluşturması ve fonem manipülasyonu yaparak yeni sözcükler oluşturması istenir. Örnek soru: “*Şimdi sana bir sözcük söyleyeceğim ve senden duyduğun her ses için renkli bir blok göstermeni isteyeceğim. İlk önce ben deneyeyim. “taş” burada ben üç ses duyuyorum, t...a...ş (burada sözcüğü bölümleyin) o yüzden üç blok koyacağım*”. Sözcük bir kez daha söylenir. Sözcük söylenirken her ses için koyulan farklı renklerdeki bloklara dokunulur. ‘t’ derken ilk bloğa, ‘a’ derken ikinci ikinci bloğa, ‘ş’ derken üçüncü bloğa dokunulur. “*Buradaki sözcük taş. Şimdi bana söylediğimi göster. Taç. Taç...taş....ben burada sonda farklı bir ses duyuyorum. Bu*



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



*yüzden son bloğu değiştireceğim*”. Sondaki blok farklı renkteki bir blokla değiştirilir ve yeni sözcük tekrar edilir. Sözcük söylenirken her ses için koyulan farklı renklerdeki bloklara dokunulur.

**10. Hafta: Dokuz hafta süresince öğrenilen becerileri tekrar etme** Çocuktan dokuz hafta süresince öğrendiği kafiye, baştaki ve sondaki fonem bulma, sözcüğü fonemlerine ayırma, fonemleri birleştirerek sözcük oluşturma ve fonem manipülasyonu yapma becerilerini tekrar etmesi beklenir.

Pilot uygulama sırasında araştırmacı tarafından Gillon FEP programı, altı hafta süresince haftada iki gün birer saatlik oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Bu süreç sonunda program kültürel özelliklere uygun olacak şekilde uyarlanmıştır.

Eğitim uygulamasında ise katılımcılar öncelikle yaşlarına göre üç kişilik gruplara ayrılmıştır. Katılımcılardan ön-test verileri toplandıktan sonra on haftalık Gillon FEP uygulanmış, sonrasında ise son-test verileri toplanmıştır. Son-test verileri toplandıktan 10 hafta sonra ise izleme verileri toplanmıştır. Çalışmanın deneysel uygulama süreci Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Deneysel Uygulama Süreci

Katılımcılar	Ön-test	Gillon FEP (10 Hafta)	Son- test	Gillon FEP (10 Hafta)	İzleme
5 yaş (n=3)	TODİL	Var	ASTT	Yok	ASTT
6 yaş (n=3)	RAVEN		FFT		FFT
7 yaş (n=3)	TONİ-3 ASTT FFT				Sosyal Geçerlik

### ***Puanlayıcılar arası güvenilirlik***

Puanlayıcılar arası güvenilirlik ile iki puanlayıcı arasındaki uyum düzeyini belirlemek hedeflenmektedir. Bu çalışmada puanlayıcılar arası güvenilirlik için ASTT, FFT ve TODİL uygulamalarının %20’si rastgele seçilerek puanlayıcı tarafından dinlenmiş ve veri toplama formları doldurulmuştur. İki puanlayıcı arasındaki uyum düzeyi Cohen’s Kappa katsayısı ile hesaplanmış ve yorumlanmıştır (Viera, Joanne & Garrett, 2005).



**TÜBİTAK**

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



İki puanlayıcının ASTT uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri arasında yüksek düzeyde uyum olduğu görülmüştür ( $\kappa=.947$ ,  $p<.001$ ). İki puanlayıcının FFT uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri arasında yüksek düzeyde uyum olduğu görülmüştür ( $\kappa=.956$ ,  $p<.001$ ). İki puanlayıcının TODİL uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri arasında yüksek düzeyde uyum olduğu görülmüştür ( $\kappa=.973$ ,  $p<.001$ ).

### **Uygulama Güvenirliği**

Araştırmada uygulama güvenirligi verileri toplamak amacıyla ‘Gillon Fonolojik Farkındalık Eğitim Programı Uygulama Güvenirliği Kontrol Listesi’ hazırlanmıştır. Değerlendirme ve uygulama oturumlarına ait ses kayıtlarının %20’si rastgele seçilmiş ve gözlemci, araştırmacının çalışmanın veri toplama ve uygulama sürecinde planlanan şekilde hareket edip etmediğini bu listeye işaretlemiştir. Uygulama güvenirligi için toplanan veriler ‘gözlenen uygulamacı davranışı/ planlanan uygulamacı davranışı x 100 formülüyle hesaplanmıştır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Uygulama güvenirligi ortalaması %94 olarak bulunmuştur.

### **Bulgular**

Katılımcıların ASTT’den ve FFT’den aldıkları öntest, sontest ve izleme puanlarının karşılaştırılması parametrik olmayan testlerden Friedman Testi ile analiz edilmiştir. Post-hoc analizinde yapılan ikili karşılaştırmalarda Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Katılımcıların ASTT’den aldıkları ön-test, son-test ve izleme puanlarının ortalama, standart sapma (SS), minimum (Min), maksimum (Max) ve medyan değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Katılımcıların ASTT öntest, sontest ve izleme puanlarının ortalama, standart sapma, minimum, maksimum ve medyan değerleri (n=9)

		Ortalama	SS	Min-Max	Medyan
ASTT Toplam	Öntest	20,00	4,64	12,00-28,00	20,00
	Sontest	26,78	4,60	18,00-31,00	28,00
	İzleme	28,33	3,60	22,00-32,00	30,00

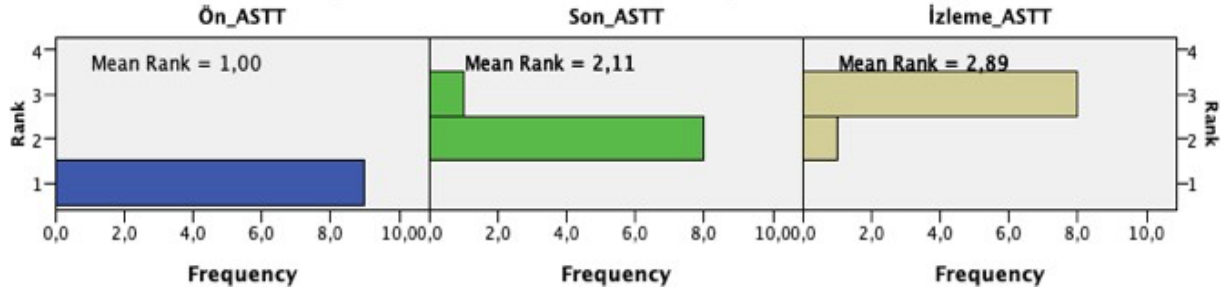


TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Risk altındaki çocukların ASTT'den aldıkları ön-test, son-test ve izleme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $\chi^2(2) = 16,22, p < ,001$ ]. Yapılan Post Hoc analizi ASTT'den alınan izleme puanlarının ön-test puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir ( $p < ,001$ ). Son-test puanları ön-test puanlarından yüksek olsa da aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p = ,055$ ). Son-test puanları ile izleme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ASTT'den alınan ön-test, son-test ve izleme toplam puanlarının sıra ortalamaları Görsel 1'de gösterilmektedir.



**Görsel 1.** Katılımcıların ASTT ön-test, son-test ve izleme puanlarının sıra ortalamaları (n=9)

FFT için toplam ve yedi alt test puanı hesaplanmıştır. Katılımcıların FFT'den aldıkları ön-test, son-test ve izleme puanlarının ortalama, standart sapma (SS), minimum (Min), maksimum (Max) ve medyan değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

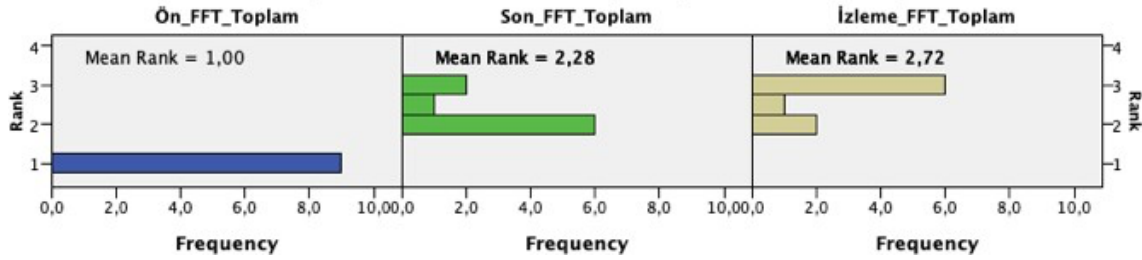
**Tablo 2.** Katılımcıların FFT öntest, sontest ve izleme puanlarının ortalama, standart sapma, minimum, maksimum ve medyan değerleri (n=9)

		Ortalama	SS	Min-Max	Medyan
<b>FFT Toplam</b>	<b>Ön-test</b>	31,22	23,31	5,00-70,00	28,00
	<b>Son-test</b>	61,33	23,10	23,00-87,00	67,00
	<b>İzleme</b>	64,44	25,84	22,00-95,00	71,00
<b>Kafiye</b>	<b>Ön-test</b>	4,55	2,60	1,00-10,00	5,00
	<b>Son-test</b>	8,33	2,50	4,00-11,00	9,00
	<b>İzleme</b>	8,55	2,40	4,00-12,00	9,00
<b>Fonem Ayırt Etme</b>	<b>Ön-test</b>	0,55	1,66	0,00-5,00	0,00
	<b>Son-test</b>	3,11	2,15	0,00-6,00	3,00
	<b>İzleme</b>	3,33	2,29	0,00-6,00	4,00
<b>Baştaki Bulma</b>	<b>Fonemi Ön-test</b>	1,78	2,22	0,00-6,00	1,00
	<b>Son-test</b>	4,89	1,76	2,00-6,00	6,00
	<b>İzleme</b>	5,11	1,76	2,00-6,00	6,00



Fonemi	Ön-test	2	0	2	3
Sondaki Bulma	Ön-test	1,89	2,85	0,00-6,00	0,00
	Son-test	4,44	2,29	0,00-6,00	5,00
	İzleme	4,55	2,40	0,00-6,00	6,00
Fonem Bölme	Ön-test	1,00	1,73	0,00-4,00	0,00
	Son-test	3,33	2,12	0,00-6,00	4,00
	İzleme	3,67	2,18	0,00-6,00	4,00
Fonem Birleştirme	Ön-test	0,55	0,88	0,00-2,00	0,00
	Son-test	3,33	2,78	0,00-6,00	5,00
	İzleme	3,22	2,72	0,00-6,00	4,00
Fonem Manipülasyonu	Ön-test	1,78	3,49	0,00-10,00	0,00
	Son-test	6,78	5,49	0,00-16,00	6,00
	İzleme	7,33	6,26	0,00-18,00	6,00

FFT'den alınabilecek en yüksek toplam puan 96'dır. Katılımcıların FFT'den aldıkları ön-test, son-test ve izleme toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [ $\chi^2(2) = 14,800$ ,  $p < ,001$ ]. Yapılan Post Hoc analizi, FFT'den alınan toplam puanlara göre son-test ( $p = ,02$ ) ve izleme ( $p = ,001$ ) puanlarının ön-test puanlarından yüksek olduğunu göstermektedir. Son-test puanları ile izleme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. FFT'den alınan ön-test, son-test ve izleme toplam puanlarının sıra ortalamaları Görsel 2'de gösterilmektedir.



**Görsel 2.** Katılımcıların FFT ön-test, son-test ve izleme toplam puanlarının sıra ortalamaları

Katılımcıların FFT alt testlerinden aldıkları puanlarının sıra ortalamalarına bakıldığında; *kafiye* [ $\chi^2(2) = 14,000$ ,  $p = ,001$ ], *baştaki fonemi bulma* [ $\chi^2(2) = 12,080$ ,  $p = ,002$ ], *sondaki fonemi bulma* [ $\chi^2(2) = 9,300$ ,  $p = 0,01$ ], *fonem ayırt etme* [ $\chi^2(2) = 12,080$ ,  $p = ,002$ ] *fonemlere ayırma* [ $\chi^2(2) = 14,889$ ,  $p = ,001$ ], *fonemleri birleştirme* [ $\chi^2(2) = 11,474$ ,  $p = 0,003$ ] ve



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



fonem manipülasyonu [ $\chi^2(2) = 14,000$ ,  $p=,001$ ] alt testlerinden aldıkları ön-test, son-test ve izleme puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Post-hoc analizleri, katılımcıların aldıkları son-test puanları ön-test puanlarından yüksek olsa da anlamlı olmadığını, ancak izleme puanlarının ön-test puanlarından anlamlı olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

### ***Sosyal geçerlik analizleri***

Uygulanan terapi programının amacının aileler ve öğretmenler tarafından kabul edilebilirliği, kullanılan yöntemin uygunluğu, ailenin ve öğretmenin çocukla yapılan çalışmanın sonucundan memnuniyetini belirlemek amacıyla Gillon Fonolojik Farkındalık Eğitim Programı Memnuniyet Anketi kullanılmıştır. Gillon Fonolojik Farkındalık Eğitim Programı Memnuniyet Anketi dördü likert, üçü açık uçlu olmak üzere toplam 7 sorudan oluşmaktadır.

Ailelerin ankete verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları değerlendirildiğinde, en düşük ortalamanın 3,88 ( $SS =,33$ ), en büyük ortalamanın 3,97 ( $SS =,17$ ) olduğu ve tüm maddelerin aritmetik ortalamasının maksimum değer olan 4'e yakın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ankete verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları değerlendirildiğinde, en düşük ortalamanın 3,94 ( $SS =,24$ ), en büyük ortalamanın 4,00 ( $SS = 0$ ) olduğu ve tüm maddelerin aritmetik ortalamasının maksimum değer olan 4'e yakın olduğu görülmektedir.

### **Tartışma**

Çocuklarda okuma yazma sürecini destekleyen en önemli önkoşul becerilerden biri fonolojik farkındalıktır. Erken yaşlarda çocukların gelişim düzeylerine uygun biçimde fonolojik farkındalık becerilerinin desteklenmesi ilerideki okuma yazma gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle, yapılan çalışmada Gillon FEP'in Türkçe'ye uyarlanması ile Türkçe konuşan risk altındaki çocuklarda etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. PISA olarak anılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı çerçevesinde Türkiye'nin sıralaması 2015 sonuçlarına göre matematik, okuma ve fen becerileri için sırasıyla 51, 51 ve 55 olmuştur. Bu durum erken dönemde okuma yazma becerilerinin desteklenmesinin neden önemli olduğunu net bir şekilde ortaya koymaktadır.

### ***Gillon FEP ile anlamsız sözcük tekrarı***

Gillon FEP sonrasında katılımcıların ASTT'den aldıkları öntest, son test ve izleme toplam puanlarında anlamlı bir artış gözlenmiştir. Alanyazındaki çalışmalar, anlamsız sözcük tekrar etme performansı ile fonem manipülasyonu gibi okuma gelişiminde oldukça önemli olan beceriler arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Snowling, 1981; Savage, 2006).



**TÜBİTAK**

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Bu çalışmada, Gillon FEP ile araştırmaya katılan çocukların fonem manipülasyonu becerileri, fonem manipülasyonu için gerekli olan sözcüğü fonemlere ayırma ve fonem birleştirme becerileri desteklenmiştir. Katılımcıların ASTT'den aldıkları puanların, Gillon FEP uygulamasının yapıldığı öntest ile sontest arasında anlamlı bir artış gösterirken, Gillon FEP uygulamasının yapılmadığı sontest ile izleme arasında anlamlı bir artış göstermediği bulunmuştur. Bu nedenle araştırmaya katılan çocukların ASTT'den aldıkları öntest ile sontest puanları arasındaki anlamlı artışın Gillon FEP programından kaynaklandığı düşünülmektedir. Anlamsız sözcük tekrar becerileri ile fonolojik farkındalık becerileri arasındaki güçlü ilişki düşünüldüğünde bu sonuçların ilgili alan yazınla tutarlı olduğunu söylemek mümkündür (Erskine vd., 2020; Metsala, 1999; Metsala vd., 2009; Nation ve Hulme, 2011; Reuterskiöld-Wagner vd., 2005; Wesseling ve Reitsma, 2001).

### ***Gillon FEP ile fonolojik farkındalık becerileri***

Katılımcıların *Kafiye* alt testinden aldıkları öntest ile sontest puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar, Gillon FEP programının erken okur yazarlık becerileri için temel bir basamak oluşturan (van Kleeck, Gillam ve McFadden, 1998; Wood, 2000) ve okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyen (Bowey ve Francis, 1991, Wood, 2006) kafiye becerilerini arttırdığı göstermektedir. Bu sonuçlar, kafiye farkındalığının eğitim programları ile desteklenebileceğini ortaya koyan çalışmalarla tutarlıdır (Bradley ve Bryant, 1983; Hogan vd., 2005; Lefebvre vd., 2011; Lundberg, Larsman ve Strid, 2012; Nancollis, Lawri ve Dodd, 2005; Richgels, Poremba ve McGee, 1996).

Katılımcıların *Fonem Ayırt Etme, Baştaki Fonemi Bulma, Sondaki Fonemi Bulma, Fonemlere Ayırma, Fonem Birleştirme ve Fonem Manipülasyonu* alt testlerinden aldıkları öntest ve sontest puanlarında anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir. Bu alt testler fonolojik farkındalık becerilerinin aşamalarından biri olan fonem farkındalığı becerilerini ölçmektedir. Fonem farkındalığı becerileri, okuma becerilerinin en önemli yordayıcılarından biridir (Wimmer vd., 1991; Spector, 1992; Bretherton ve Holmes, 2003; Phillips ve Torgesen, 2006). Bu sonuçlar, fonem farkındalığının eğitim programları ile desteklenebileceğini ortaya koyan çalışmalarla tutarlıdır (Ayres, 1995; Bailet vd., 2013; Hogan, Catts ve Little, 2005; Lundberg, Larsman ve Strid, 2012; Schuele vd., 2008).

### ***Gillon FEP ile Sosyal Geçerlilik***

Bu çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin veriler çalışmaya katılan çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından doldurulan Gillon Fonolojik Farkındalık Eğitim Programı Memnuniyet Anketleri ile elde edilmiştir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



yanıtlar programın sosyal geçerliğinin, bir başka deyişle programdan duyulan memnuniyet düzeyinin yüksek olduğu göstermektedir. Bu sonuçlar standart testlerden alınan puanlara göre yapılan grup içi ve gruplar arası karşılaştırmaları destekler niteliktedir.

## Sonuç

Katılımcılardan toplanan ASTT ve FFT öntest, sontest ve izleme puanları karşılaştırılmış ve Gillon FEP'in anlamsız sözcük tekrar etme ve fonolojik farkındalık becerilerini arttırdığı bulunmuştur.

Çalışmanın örnekleminin (n=9) düşük olması ve katılımcılara eş değer bir kontrol grubu oluşturulmamış olması araştırmanın sınırlılıklarıdır.

Gillon FEP programının daha farklı klinik gruplarla ve geniş örneklem gruplarıyla tekrar uygulanmasının ve genellenebilirliğinin ortaya konmasının ileri dönem çalışmalar açısından gerekli olduğu düşünülmektedir.

Gillon FEP, bireysel ve küçük grup uygulamaları için uygun bir programdır. Bu çalışmada Gillon FEP'in küçük grup uygulamasının etkililiği incelenmiştir. Risk altındaki çocuklar için on haftalık kısa yoğun bir grup programı yerine bireysel olarak oluşturulmuş ve daha uzun süren müdahale programlarının uygulanmasının daha uygun olacağı iddia edilmektedir (Torgesen vd., 1994; Kjeldsen, Niemi ve Olofsson, 2003; Schuele vd., 2008; Schuele ve Boudreau, 2008; Lundberg, Larsman ve Strid, 2012). Bu nedenle Gillon FEP'in bireysel uygulamasının da etkililiğinin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Risk altında bulunan çocuklar tipik gelişim gösteren akranlarını genel gelişime ve takip edilen okul müfredatına rağmen yakalayamamakta ve ek eğitimlere daha büyük yaşlarda da ihtiyaç duymaya devam etmektedirler. Gillon FEP programı gibi uygulama basamakları net, tüm fonolojik farkındalık becerilerine yönelik görevler içeren bir programın Türkçe'ye uyarlanmış ve etkililiğinin incelenmiş olmasının alanda çalışan uygulamacılara ve bu uygulamacıların dokunduğu çocuklara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

Akdal, D. ve Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (6), 2609-2620.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- American Speech-Language-Hearing Association (2010). Roles and responsibilities of speech-language pathologists in schools [Professional Issues Statement]. <http://www.asha.org/policy> (Erişim tarihi: 13.08.2019).
- Archibald, L. M., & Gathercole, S. E. (2007). Nonword repetition in specific language impairment: More than a phonological short-term memory deficit. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(5), 919-924.
- Ayres, L. R. (1995). The efficacy of three training conditions on phonological awareness of kindergarten children and the longitudinal effect of each on later reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 604-606.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189-208.
- Bailet, L. L., Repper, K., Murphy, S., Piasta, S. and Zettler-Greeley, C. (2013). Emergent literacy intervention for prekindergarteners at risk for reading failure: Years 2 and 3 of a multiyear study. *Journal of Learning Disabilities*, 46(2), 133- 153.
- Betourne, L. S. and Friel-Patti, S. (2003). Phonological processing and oral language abilities in fourth-grade poor readers. *Journal of Communication Disorders*, 36(6), 507-527.
- Bowey, J. A. and Francis, J. (1991). Phonological analysis as a function of age and exposure to reading instruction. *Applied Psycholinguistics*, 12(1), 91-121.
- Bradley, L. and Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read- A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bretherton, L. and Holmes, V. M. (2003). The relationship between auditory temporal processing, phonemic awareness, and reading disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 84(3), 218-243.
- Cankuvvet, N. (2015). *Çocuğu koklear implant adayı ebeveynlerin gereksinimlerine dayalı bilgilendirme programı geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Carson, K. L., Gillon, G. T. and Boustead, T. M. (2013). Classroom phonological awareness instruction and literacy outcomes in the first year of school. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44, 147-160.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. and Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38-51.
- Cooper, D. H., Roth, F. P., Speece, D. L. and Schatschneider, C. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 23(3), 399-416.
- Dally, K. (2006). The influence of phonological processing and inattentive behavior on reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 420.
- Dinler, H. (2018). *Şiir odaklı destekleyici eğitim programının okul öncesi dönemi çocuklarının fonolojik farkındalıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Edwards, J., Beckman, M. E. and Munson, B. (2004). The interaction between vocabulary size and phonotactic probability effects on children's production accuracy and fluency in nonword repetition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47 (2), 421- 436.
- Erskine, M. E., Munson, B. and Edwards, J. R. (2020). Relationship between early phonological processing and later phonological awareness: Evidence from nonword repetition. *Applied Psycholinguistics*, 41(2), 319-346.
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C. and Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(3), 265- 281.
- Gillon, G. T. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(2), 126-141.
- Gillon, G. (2002). Phonological awareness intervention for children: From the research laboratory to the clinic. *The ASHA Leader*, 7(22), 4-17.
- Gillon, G. T. (2005). Facilitating phoneme awareness development in 3-and 4-year-old children with speech impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 308- 324.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Gillon, G. T. (2008). The Gillon Phonological awareness training programme: An intervention programme for children at risk for reading disorder. *Christchurch, New Zealand: Canterprise Ltd, University of Canterbury.*
- Gillon, G. T. (2018). *Phonological awareness: From research to practice. Second Edition.* New York, NY: Guilford Press.
- Hogan, T. P., Catts H. W. and Little, T.D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 36 (4), 285- 293.
- Kazanoğlu, D., Doğan, M. ve Logacev-Ünal, Ö. (2020). Türkçe Fonolojik Farkındalık Testi: Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 22-37.
- Kjeldsen, A.C., Niemi, P. and Olofsson, A. (2003). Training phonological awareness in kindergarten level children: consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction*, 13, 349-365.
- Lefebvre, P., Trudeau, N. and Suttun, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Childhood Literacy*, 11 (4), 453-479.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental psychology*, 36(5), 596.
- Lundberg, I., Larsman, P. and Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio-economic status. *Reading And Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 305-320.
- McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology*, 87, 179-192.
- Metsala, J. L. (1999). Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 3.
- Metsala, J. L., Stavrinos, D. and Walley, A. C. (2009). Children's spoken word recognition and contributions to phonological awareness and nonword repetition: A 1-year follow-up. *Applied Psycholinguistics*, 30(1), 101-121.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.





- Moriarty, B. C. and Gillon, G. T. (2006). Phonological awareness intervention for children with childhood apraxia of speech. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(6), 713-734.
- Munson, B. (2001). Phonological pattern frequency and speech production in adults and children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 778–792.
- Munson, B., Edwards, J. and Beckman, M. E. (2005). Phonological knowledge in typical and atypical speech-sound development. *Topics in Language Disorders*, 25, 190– 206.
- Nancollis, A., Lawrie, B. A. and Dodd, B. (2005). Phonological awareness intervention and the acquisition of literacy skills in children from deprived social backgrounds. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36 (4), 325-335.
- Nation, K. and Hulme, C. (2011). Learning to read changes children’s phonological skills: Evidence from a latent variable longitudinal study of reading and nonword repetition. *Developmental Science*, 14(4), 649-659.
- Parpucu, N. (2017). *Seslerin Renkli Dünyası Programının Okul Öncesi Çocukların Fonolojik Farkındalık Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Phillips, B. M. and Torgesen, J. K. (2006). Phonemic awareness and reading: Beyond the growth of initial reading accuracy. *Handbook of Early Literacy Research*, 2, 101-112.
- Reuterskiöld-Wagner, C., Sahlén, B. and Nyman, A. (2005). Non-word repetition and non-word discrimination in Swedish preschool children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19(8), 681-699.
- Richgels, D. J., Poremba, K. J. and McGee, L. M. (1996). Kindergarteners talk about print: Phonemic awareness in meaningful contexts. *The Reading Teacher*, 49(8), 632-642.
- Savage, R. (2006). Reading comprehension is not always the product of nonsense word decoding and linguistic comprehension: Evidence from teenagers who are extremely poor readers. *Scientific Studies of Reading*, 10(2), 143-164.
- Schuele, C. M. and Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39 (1), 3-20.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218.
- Snowling, M. J. (1981). Phonemic deficits in developmental dyslexia. *Psychological Research*, 43(2), 219-234.
- Spector, J. E. (1992). Predicting progress in beginning reading: Dynamic assessment of phonemic awareness. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 353.
- Tekin, E., Kırcaali-İftar, G. (2001). Özel Eğitimde Yanlısız Öğretim Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Topbaş, S., Kaçar-Kütükçü, D., & Kopkalli-Yavuz, H. (2014). Performance of children on the Turkish Nonword Repetition Test: Effect of word similarity, word length, and scoring. *Clinical linguistics & phonetics*, 28(7-8), 602-616.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. and Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276- 286.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
- van Bysterveldt, A. K., Gillon, G. and Foster-Cohen, S. (2010). Integrated speech and phonological awareness intervention for pre-school children with Down syndrome. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(3), 320-335.
- van Kleeck, A., Gillam, R. B. and McFadden, T. U. (1998). A study of classroom-based phonological awareness training for preschoolers with speech and/or language disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(3), 65-76.
- Viera, A. J. and Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: the kappa statistic. *Fam Med*, 37(5), 360-363.
- Wagner, R. K. and Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192- 212.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Laughon, P., Simmons, K. and Rashotte, C. A. (1993). Development of young readers' phonological processing abilities. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 83.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. and Rashotte, C. A. (1994). Development of reading related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Walley, A. C., Metsala, J. L., & Garlock, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and Writing*, 16, 5-20.
- Wesseling, R. and Reitsma, P. (2001). Preschool phonological representations and development of reading skills. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 203-229.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R. and Hummer, P. (1991). The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important. *Cognition*, 40(3), 219-249.
- Wood, C. (2000). Rhyme awareness, orthographic analogy use, phonemic awareness and reading: An examination of relationships. *Educational Psychology*, 20(1), 5-15.
- Wood, C. (2006). Metrical stress sensitivity in young children and its relationship to phonological awareness and reading. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 270- 287.
- Yücel, D. (2009). *Sesbilgisel farkındalık (fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



## Bağlanma ve Biyodavranışsal Müdahale (Attachment And Biobehavioral Catch Up (ABC))

Zeynep Sena Derdiyok

### Özet

Beynin ve düzenleyici sistemlerin hızlı gelişimi göz önüne alındığında, bebeklik ve erken çocukluk dönemleri kritik dönemlerdir. İlk yıllarda bebekler ve küçük çocuklar stresli veya zor uyarımlarla karşılaştıklarında bunlarla başa çıkmak için stratejiler geliştirirler ve bu stratejileri geliştirmede kendilerine yardımcı olması için bir bakım verene güvenirler. Bebeklerin bakım verenler ile oluşturduğu bağlanma sistemi, güvenliği ve hayatta kalmayı teşvik etmek için önemli bir gelişim görevi olarak gelişmektedir. Ebeveyn duyarlılığı gibi olumlu ebeveynlik davranışlarını artırmak için bağlanmaya dayalı müdahaleler uygulanmaktadır. Bağlanma ve Biyodavranışsal Müdahale bağlanma teorisi ve stres nörobiyolojisine dayanan, özen göstererek yanıt vermeyi, liderliği takip etmeyi ve korkutucu davranışları azaltmayı hedefleyen kanıt dayalı bir erken müdahale programıdır. Erken dönemde sıkıntı yaşayan çocukları ve ailelerini olumlu yönde etkileyerek ebeveynlerin başarılı bir şekilde besleyici bakım sağlamasına, liderliği zevkle takip etmesine ve korkutucu davranışları azaltmasına yardım etmektedir. 10 seanstan oluşan müdahale, haftalık ev ziyaretleri yoluyla bakım veren ve çocuklar arasındaki sağlıklı ilişkileri geliştirmek için tasarlanmıştır. 6-24 aylık çocuklar için ABC-Infant (ABC-I) ve 24-48 aylık çocuklar için ABC-Toddler (ABC-T) olmak üzere iki versiyonu mevcuttur. Bağlanma ve biyodavranışsal müdahale bebek bağlanma güvenliğini ve çocuk davranışsal ve fizyolojik düzenlemesini desteklemek için tasarlanmış yoğun bir bağlanma temelli ebeveynlik müdahale programıdır.

*Anahtar sözcükler:* Bağlanma, biyodavranış, erken müdahale, çocuk

### Giriş

Bebeklik dönemi beyin mimarisini geliştirmek, kendi kendini düzenlemenin temellerini atmak ve birincil bakım verenlerle bağ kurmak için önemli bir dönemi temsil eder. Bebekler, fizyoloji ve davranışın düzenleyicileri olarak ebeveynlere veya birincil bakım verenlere bağımlıdır (Dozier ve Bernard, 2017). Beynin ve düzenleyici sistemlerin hızlı gelişimi göz önüne alındığında, bebeklik ve erken çocukluk dönemleri kritik dönemlerdir. Bu nedenle, yoksulluk veya kötü muamele gibi çocukluk dönemindeki erken dönem olumsuzluklar, bireyin yaşamı boyunca sağlık ve gelişim üzerinde uzun süreli ve olumsuz sonuçlar doğurma potansiyeline sahiptir. Erken çocukluk yıllarında yaşanan sıkıntılar beyin gelişiminde sorunlara, daha sonra riskli davranışlara, zihinsel sağlık sorunlarına, kronik sağlık sorunlarına ve hatta erken ölüme bile yol açabilir. Bebekler ve küçük çocuklar için erken gelişim döneminde, beyin yüksek plastisiteye sahiptir. İlk yıllarda bebekler ve küçük çocuklar stresli veya zor uyarımlarla başa çıkmak için stratejiler geliştirirler ve bu stratejileri geliştirmede kendilerine yardımcı olması

84



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



için bir bakım verene güvenirlir (Grube ve Liming, 2018). Bağlanma sistemi, bebeklerin tehdit koşulları altında bakım verenlere yakın olma şanslarını artıran bir mekanizma olarak gelişmiştir. Bağlanma oluşturmak, güvenliği ve hayatta kalmayı teşvik etmek için önemli bir gelişim görevi olarak gelişmektedir. Bebekler ebeveynlerinden fiziksel olarak bağımsız hale geldikçe bağlanma sistemi tam olarak oluşur, öyle ki tehdit edici koşullar altında yakınlığı sürdürmek isterler. Bu koşullar sırasında ebeveyn tepkileri, bağlanma kalitesini şekillendirir ve bebekler, ebeveynlerinin uygunluğuna ve yanıt verebilirliğine dayalı olarak güvence arama stratejileri düzenler. Besleyici şekilde davranan (örneğin, çocuklarının güvence arama tekliflerine yatıştırıcı ve rahatlatıcı bir şekilde yanıt vererek davranan) ebeveynler, genellikle güvenli bağlar geliştiren bebeklere sahiptir. Bu bebekler, sıkıntılı olduklarında düzenli olarak ebeveynlerini ararlar ve bu, ebeveynlerine ihtiyaçları olduğunu açıkça gösterir. Güvenli bağlanma figürleri olarak hizmet eden ebeveynler, çocuklarına özen ve hassasiyetle karşılık verir, çocuklarının dünyayı keşfettikleri güvenli bir temel sağlar ve çocuklarının öz düzenlemelerini geliştirmelerine yardımcı olur (Costello vd., 2018; Dozier ve Bernard, 2017). Ayrıca, birçok ebeveyn için, çocukların sıkıntılarına özen göstererek yanıt vermek zordur ve bazı durumlarda ebeveynler kötü muamele veya ihmalde bulunurlar. Ebeveynler, çocukları olumsuz duygular gösterdiğinde tutarsız, reddedici ve hatta korkutucu şekillerde davranabilirler. Ebeveynler sıkıntıya korkutucu bir şekilde tepki verdiğinde, bebekler düzensiz bağlanma geliştirme riski altındadır ve kötü muameleyle maruz kalan çocukların düzensiz bağlanma geliştirme riski daha fazladır. Düzensiz bağlanmaların gelişimi daha sonraki duygusal, davranışsal ve dışsallaştırma davranışları ve sosyal zorlukları öngördüğü için özellikle sorunludur. Bağlanma düzensizliği yaşamın ilerleyen dönemlerinde içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları, zayıf duygu düzenleme becerileri, fizyolojik işlevsellikte bozulmalar ve akranlarla ilgili sorunlar dahil olmak üzere bir dizi zorlukla sonuçlanabilir (Costello vd., 2018). Bu düzensiz bağlanma kalitesi stres yönetimi, dışsallaştırma davranışı ve dissosiyatif davranışlardaki zorluklarla ilişkilidir. Çocuklar ister kötü muameleyle maruz kalan ebeveynleri ile kalsınlar isterse koruyucu aileye yerleşsinler, zorluk aynıdır ve çocukların biyolojik ve davranışsal düzenleme sistemlerinin gelişimini destekleyen ebeveynliğe ihtiyacı vardır. Bebeklik döneminde kötü muamele görmüş çocuklar, strese karşı biyolojik tepkileri organize eden ve uyku-uyanıklık döngüsünü düzenleyen bir hormon olan kortizolün düzensiz üretimini sıklıkla sergilerler. Kötü muamele gösteren ebeveynler arasında, bakım ve duyarlılığı artırmak ve korkutucu davranışları azaltmak için genellikle özel müdahaleye ihtiyaç duyulur. Bağlanmaya dayalı müdahaleler, çeşitli tekniklerle ebeveynlik davranışlarını iyileştirir. Bu müdahaleler ebeveyn duyarlılığı gibi olumlu ebeveynlik davranışlarını artırmaya odaklanır (Hoye ve Dozier, 2018).

Bağlanma ve Biyodavranışsal Müdahale, özen göstererek yanıt vermeyi, liderliği takip etmeyi ve korkutucu davranışları azaltmayı hedefleyen kanıta dayalı bir erken müdahaledir ve

85



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



bağlanma teorisi ve stres nörobiyolojisine dayanmaktadır. Ebeveyn koçları anlık yorumların kullanımını yoluyla ebeveyn davranış değişikliğine rehberlik eder. Bağlanma ve Biyodavranışsal Müdahale çocuk bağlanma organizasyonunda, kortizol üretiminde, yürütücü işlevlerde ve duygu düzenlemede gelişmeler göstermektedir. Erken dönemde sıkıntı yaşayan çocukları ve ailelerini olumlu yönde etkilemeye devam ederek ebeveynlerin başarılı bir şekilde besleyici bakım sağlamasına, liderliği zevkle takip etmesine ve korkutucu davranışları azaltmasına yardım etmektedir (Costello vd., 2018).

### **Bağlanma ve Biyodavranışsal Müdahale**

Bağlanma ve Biyodavranışsal Müdahale (ABC) bebek bağlanma güvenliğini ve çocuk davranışsal ve fizyolojik düzenlemesini desteklemek için tasarlanmış yoğun bir bağlanma temelli ebeveynlik müdahalesidir (Dozier vd., 2018; West vd., 2022). Bağlanma ve Biyodavranışsal Müdahale, çocukların sıkıntılı olduğu durumlarda anne-babaların besleyici yollarla yanıt vermelerine yardımcı olmak için geliştirilmiştir (Zajac vd., 2020). Bağlanma kuramından türetilen ABC, çocukların bağlanma niteliklerini geliştirir. Çocukların duygusal, davranışsal ve bilişsel gelişimini etkiler. ABC dil becerisi ediniminin yanı sıra normatif işlev gelişimini iyileştirmede veya yardımcı olmada etkili olmaktadır (Grube ve Liming, 2018). ABC, ihmal veya kötü muamele görmüş çocuklar arasında sağlıklı gelişim sonuçlarını desteklediği ve uluslararası olarak evlat edinilen çocuklar arasında sosyal yetkinliği geliştirdiği gösterilen kısa bir ebeveynlik müdahalesidir (Dozier vd., 2014; Yarger vd., 2022). ABC programı koruyucu çocuklarla ve aynı zamanda zihinsel sağlık sorunları olan, madde bağımlılığına karışan veya ihmalkâr ya da istismar edici davranışlarda bulunan yüksek riskli ebeveynler için geçerlidir. Yoksulluk ve aile içi şiddet geçmişi olan ebeveynler de bu müdahalenin hedefi haline gelmiştir (Paul, 2019).

ABC, haftalık ev ziyaretleri yoluyla bakım verenler ve çocuklar arasındaki sağlıklı ilişkileri geliştirmek için tasarlanmıştır. 6-24 aylık çocuklar için ABC-Infant (ABC-I) ve 24-48 aylık çocuklar için ABC-Toddler (ABC-T) olmak üzere iki versiyonu mevcuttur. ABC-I'nin ana hedefleri şunlardır: ilk olarak, ebeveynlerin yetiştirme davranışlarını geliştirmek (yani, çocukların sıkıntısına yanıt olarak hassas bakım sağlamak); ikincisi, ebeveynlerin çocuğun liderliğini izlemesine yardımcı olmak (yani, çocuğun sinyallerine koşullu olarak yanıt verme); ve üçüncüsü, korkutucu ebeveyn davranışını azaltmaktır (yani, çocuğa karşı bunaltıcı veya korkutucu olan davranışları azaltmak) (Dozier ve Bernard, 2017; Hoye ve Dozier, 2018).

İlk olarak, anne-babalar, çocukları sıkıntılı olduklarında besleyici yollarla yanıt vermeye teşvik edilir. Bakım, çocukların güvenli ve düzenli bağlanma geliştirmelerine yardımcı olmada özellikle önemlidir. Çocuklar sıkıntılı olmadığında ebeveynler, çocuklarının oyun ve günlük aktivitelerdeki liderliğini takip ederek eşzamanlı olarak etkileşime girmeye



**TÜBİTAK**

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



teşvik edilir. Müdahalenin ikinci amacı, ebeveynlerin küçük çocuklarıyla daha uyumlu ve mutlu bir şekilde davranmayı öğrenmelerine yardımcı olmaktır. ABC'nin ikinci hedefi, ebeveynlerin hassas ve duyarlı şekillerde yanıt vermesine yardımcı olmak için geliştirilmiştir. ABC'de ebeveynlere, çocukları sıkıntıda olmadığında, çocuklarının liderliğini takip etmeleri veya çocuklarının sinyallerine koşullu olarak yanıt vermeleri öğretilir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı olumlu duygular sergilemesi, çocuklarda öz-düzenleme ve benlik saygısı üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Liderliği takip etmenin yanı sıra zevk de hedeflenir ve ABC'de ebeveynler, çocuklarının liderliğini zevkle takip etmeye teşvik edilir (Costello vd., 2018). ABC, davranışsal düzeyde ebeveynliği değiştirmeye odaklanır. Ebeveyn koçları ebeveynleri, çocukları sıkıntılı olduğunda besleyici şekillerde yanıt vermeye, çocuklar sıkıntılı olmadığında hassas şekillerde yanıt vermeye ve tutarlı bir şekilde korkutucu olmayan şekillerde davranmaya teşvik etmek için bir müdahale ve “anlık yorum” kullanır. ABC, bu ebeveynlik davranışlarını hedef alır, çünkü bunlar, ebeveynlerle güvenli bağların geliştirilmesinin yanı sıra çocukların etkili davranışsal ve biyolojik düzenleme kapasiteleri için çok önemlidir. ABC ayrıca çocukların biyolojik ve davranışsal düzenleme yeteneklerini geliştirmede etkili olmaktadır. Ebeveynleri ABC alan çocuklar, bakım verenlerine daha yüksek oranda güvenli bağlanma, daha normatif günlük hipotalamik-hipofiz-adrenal eksen işleyişi, daha az olumsuz etki, gelişmiş yürütme işlevi, gelişmiş duygu ifadesi, daha az davranış sorunu ve daha fazla uyum sergilemektedir (Caron vd., 2018; Costello vd., 2018; Dozier vd., 2014; Raby vd., 2021; Yarger vd., 2022). ABC müdahalenin tamamlanmasından sonra daha normatif günlük kortizol ritimleri, daha yüksek düzeyde yürütücü işlevler ve daha güçlü duygu düzenleme yetenekleri sergilenmektedir (Yarger vd., 2020).

ABC'nin üçüncü hedefi, bağırma, kabaca sarılma ve çocuğun alanına girme gibi korkutucu davranışları azaltmaktır. Çünkü bu tür davranışlar çocukların organize bağlanma geliştirme ve yeterli düzenleyici yetenekler geliştirme yeteneklerini zayıflatır. ABC müdahalesinin odak noktası, doğrudan ebeveyn davranışlarını değiştirmektir. Bu odak, müdahalenin nerede uygulanacağı, oturumlara kimlerin dahil edileceği ve nasıl uygulanacağı da dahil olmak üzere çeşitli şekillerde belirgindir. İlk olarak müdahale, ofis veya klinik müdahale seansları önerilmeden ebeveynlerin evlerinde uygulanır. İkincisi, diğer aile üyeleri (örneğin; büyükanne ve büyükbabalar, diğer çocuklar) oturumlara katılmaya davet edilir. Bu nedenle ebeveynler yaşadıkları ortamlarda yeni ebeveynlik davranışları uygulamaktadır (Dozier ve Bernard, 2017). Üçüncü müdahale bileşeni, ebeveynlerin davranışlarının bir çocuk için nasıl korkutucu olabileceğini anlamalarına ve korkutucu veya müdahaleci ebeveynlik davranışlarını kullanmanın alternatif stratejilerini öğrenmelerine yardımcı olur (Dozier vd., 2014). Kötü muamelede bulunan ebeveynler belki de kendi travma geçmişlerinden kaynaklanan, disiplin taktikleri (örneğin; bağırma, tehdit etme) yoluyla ortaya çıkan korkutucu davranışlar sergilerler. Ebeveynler korkutucu şekillerde davrandıklarında bu, bakımın ve

87



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



liderliği takip etmenin olumlu etkilerini baltalayabilir. Çocuklar, teselliye ihtiyaç duydukları kişiden korktukları için ebeveynlerinden güvence ararken kafa karışıklığı veya belirsizlik yaşayabilirler. Sonuç olarak, düzensiz bir bağlanma geliştirme riski altındadırlar. Üçüncü hedef, sakin kalmak ve korkutucu olmayan bakım sağlamak, ebeveynlerin çocukları için bir korku kaynağı olmaktan ziyade tutarlı bir rahatlık ve duyarlılık kaynağı olmalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır (Costello vd., 2018).

ABC, sadece 10 seanstan oluşan bir müdahaledir. Seansların evde yapılması ve becerilerin geliştirilmesini artırmak için önemli aile üyelerinin katılımı zorunludur. Müdahalenin ailelerin evlerinde, ebeveynlerin ve çocukların hayatlarını yaşadıkları çevrede gerçekleşmesinin, ebeveynlerin kazanılan becerileri geliştirme olasılığını artırmasında kritiktir. Tüm oturumlar video kaydına alınmaktadır. Her oturum belirli bir konuyu ele almakta ve daha önce videoya kaydedilmiş bakım veren-bebek etkileşiminin bir incelemesini içermektedir. Tüm oturumlar boyunca ebeveyn koçları, bakım verenlerin hedeflenen ebeveynlik davranışlarını anlamasına ve uygulamasına yardımcı olmak için "anlık" yorumlar olarak adlandırılan sık geri bildirimlerde bulunmaktadır (Costello vd., 2018; Dozier vd., 2018; West vd., 2022). Ebeveyn koçları, ebeveynler müdahale hedefli davranışlarda bulunduğu dikkat çekmek için anlık yorumlar yaparlar. Bu yorumlar ebeveynin belirli davranışlarına dikkat çeker, davranışları müdahale hedefleriyle ilişkilendirir ve ebeveynin davranışlarının çocuk üzerindeki etkilerini tartışır (Caron vd., 2016). Bu yorumlar üç bileşenden herhangi birini içerebilir. İlk bileşen, ebeveynin davranışını tanımlamayı içerir (örneğin, “bloğu aldı ve siz de bloğu aldınız!”). Bu, ebeveynin tam olarak hangi davranışa referans verildiği konusunda net olması için yararlıdır. İkinci bir bileşen, ebeveynin davranışını uygun müdahale hedefine bağlar (örneğin, “liderliği takip eden harika iş!”). Bu, ebeveynin yaptığı şey ile müdahalenin içeriği arasındaki bağlantıyı anlaşılması için yararlıdır. Üçüncü bileşen, davranışı bir çocuğun sonucuyla ilişkilendirir (örneğin, “bu, onun dünya üzerinde bir etkisi olduğunu bilmesini sağlar!”). Bunlar sıradan görünseler bile ebeveynin davranışların ne kadar önemli olduğunu anlamasına yardımcı olur. Yorumlar, bu üç bileşenden herhangi birini veya tümünü içerebilir. “Önerme” ve “iyiyi öne çıkarma” yorumları, nazik ve tehdit edici olmayan şekillerde geri bildirim sağlayarak ebeveynlerin uygun davranışlarda bulunmalarına yardımcı olur. Anlık yorumların sıklığı, ebeveyn duyarlılığındaki kazanımlarla ilişkilidir. Ebeveyn koçlarının dakikada en az bir yorum yapması beklenir (Hoye ve Dozier, 2018). Bir saatlik seanslar boyunca, ebeveyn koçları bakım verenlerle içeriği tartışır, yapılandırılmış uygulama etkinliklerini kullanır ve ebeveynlerin müdahale hedefli davranışlarını vurgulamak için video geri bildirimini sunar (Caron vd., 2016).





## **Bağlanma ve Biyodavranışsal Müdahale Oturumları**

### *Oturum 1 ve 2*

Bu oturumlarda, küçük çocuklar için ilişkileri geliştirmenin ve besleyici bakımın önemine odaklanır. Bu seanslar boyunca iki kilit nokta vurgulanmaktadır: (1) çocuklar, özellikle de erken bir sıkıntı geçmişine sahip olanlar, belirsiz şekillerde (sakinleşmekte zorluk çekmek gibi) bakım için sinyal verebilir ve (2) bu belirsiz sinyaller, ebeveynde olumsuz duygular ve besleyici olmayan tepkiler ortaya çıkarabilir. Çocuğuna yüz çevirerek ya da kızarak yanıt veren ebeveyn kavramı tanıtılır. Güvenli, kaçınan ve dirençli bağlanmaları olan çocukların video klipleri, çeşitli çocuk ipuçları ve bunlarla ilişkili ebeveyn duygularının ve tepkilerinin örnekleri gösterilir. Ebeveynler, bakım için kafa karıştırıcı sinyalleri yeniden yorumlamaya ve besleyici şekillerde davranmaya teşvik edilir (Costello vd., 2018). 1. oturumda ebeveyn koçu, çocukların bakım verenlerle olan önceki deneyimlerinin, onları yatıştırmakta ya da ebeveyne ihtiyaçları yokmuş gibi davranmada nasıl zorlanabileceğini tartışır. Ev ödevi olarak, ebeveynlerden çocuklarının incindiğinde, korktuğunda veya üzülduğünde nasıl davrandığına dair bir günlük doldurmaları istenir. 2. oturumda ev ödevi gözden geçirilir, çocuğun sıkıntılı olduğunda davranış biçimleri ve ebeveynin bu durumlarda çocuğa verdiği yanıtlar tartışılır. Ebeveynlere çocukların, sıkıntılı olduklarında kendilerini rahatlatacaklarına dair güven duymalarının ne kadar önemli olduğunu anlamalarına yardımcı olunur. Çocuk sıkıntılı olduğunda kaçınmacı, dirençli veya düzensiz davranışının başlangıçta ortaya çıkarabileceği tepkileri ve duyguları geçersiz kılarak, ebeveynler besleyici şekillerde yanıt vermeye teşvik edilir (Dozier vd., 2014).

### *Oturum 3 ve 4*

Oturum 3 ve 4'ün içeriği, liderliği takip etmeyi vurgular (örneğin, çocuğun oyununu taklit etmek veya kopyalamak, çocuğun konuşmasını/seslendirmelerini tekrarlamak, çocuğun ne yaptığını açıklamak). Ebeveyn koçları ayrıca, çocuklarda benlik saygısı ve güven oluşturmaya yardımcı olma amacını belirterek zevk göstermenin önemini de tanıtırlar. Ebeveynlerden liderliği takip ederek pratik yapmaları istenir. 3. Oturumda kitaplar ve bloklarla oynarlar ve 4. Oturumda puding yaparlar. Her iki aktivite de lider davranışları (örneğin öğretme, aktiviteyi kontrol etme) gerektirdiğinden zor olarak kabul edilir. Anlık yorumlar, ebeveynleri yönlendirmeyi takip ettiklerinde desteklemek ve ayrıca oyunu yönetirken alternatif davranışlar önermek için kullanılmaktadır. Bu oturumlarda ebeveynlerin kendilerini takip edip etmediklerini gösteren video geri bildirimini kullanılır. Ev ödevi, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte liderliği takip ettiği belirli örnekleri belirlemeyi amaçlar (Costello vd., 2018).

### *Oturum 5 ve 6*



**TÜBİTAK**

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

5. oturumda, ebeveynlerden çocukken müdahaleci davranışlar yaşadıkları zamanları hatırlamaları istenir. Bu oturumda genellikle oyun sırasında, fiziksel olarak müdahaleci veya aşırı uyarıcı olabilen ebeveyn davranışlarına odaklanılır. Ayrıca, ebeveynlerin müdahaleci olabilecek davranışları belirlemelerine ve çocukları bunalinca çocuklarının sinyallerini okumayı öğrenmelerine yardımcı olur (Costello vd., 2018; Dozier ve Bernard, 2018).

6. oturumdaki vurgu, sakin kalmak ve korkutucu davranışlardan kaçınmaktır. Koçlar, çocuklar ebeveynlerinden ne bekleyeceklerini bilemeyebilecekleri için korkutucu davranışların çocuklar için kafa karıştırıcı olabileceğini tartışır. Ebeveynlerden, çocukken karşılaşılabilecekleri korkutucu davranışların yanı sıra kendi çocukları ile korkutucu davranışlarda buldukları zamanlar hakkında düşünmeleri istenir (Costello vd., 2018). Ebeveyn koçu, seansı ilk beş seansta gözlemlenen konulara göre düzenler. Ebeveynlerden, hayatlarında bakım verenlerin korkutucu olduğu zamanları düşünmeleri ve bu davranışların onları çocukken nasıl etkilediğini düşünmeleri istenir. Daha sonra, kendilerinden korkutucu davranışlar ortaya çıkaran koşullar hakkında nazikçe düşünmeleri ve bazen korkutucu şekillerde davranmaktan nasıl kaçınabileceklerini düşünmeleri istenir (Dozier ve Bernard, 2018).

Bu oturumdaki ev ödevi, korkutucu olmanın cazip geldiği durumlarda ebeveynlerin sakin kalmasına odaklanmıştır. Bazı durumlarda, özellikle ebeveynler olağandışı korkutucu davranışlarda bulunduğu (ör. oyun sırasında alışılmadık veya tuhaf bir ses tonuna hızla geçiş yaptığında) video incelemesi kullanılır (Costello vd., 2018).

#### *Oturum 7 ve 8*

7. ve 8. oturumlarda ebeveynlerden “geçmişten gelen sesler” olarak tanımlanan, ebeveynliklerini etkileyen çocukluklarından gelen deneyimler ve mesajlar üzerinde düşünmeleri istenir. Genellikle bu tepkiler otomatiktir ve ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamamanın başka yolları olduğunu fark etmeyebilirler. Koçlar ebeveynlerin geçmişten gelen sesler olarak tanımladıkları örneklerini tartışır. 8. oturumda ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarını besleyerek, takip ederek veya ürkütücü olmayan yollarla yanıt verme yolunda geçmişten gelen seslerin engelleyebileceği zamanları belirlemeye teşvik edilir. Ayrıca bu otomatik tepkileri geçersiz kılmak ve ABC hedef davranışına katılmak için stratejiler geliştirmek için koçlarla birlikte çalışırlar (Costello vd., 2018).

Ebeveynler, geçmişten gelen bir sesin davranışlarını etkilediği zamanları tanımaya ve bilinçli olarak farklı bir şekilde yanıt vermeyi seçmeye teşvik edilir (Dozier vd., 2014). Tipik olarak, ebeveynin besleyici veya hassas bir şekilde davrandığı bir video, ardından ebeveynin şefkatli veya hassas davranmadığı bir video gösterilir. Ebeveynin geçmişten gelen sesleri



geçersiz kılma yeteneğine odaklanarak, ilk önce besleyici veya hassas videoya dikkat edilebilir. Daha sonra, diğer videoyu değerlendirirken, ebeveynlerden geçmişten gelen sesin neyi engellediğini düşünmesi ve ileriye doğru otomatik yanıtını nasıl geçersiz kılacağını düşünmesi istenir (Dozier ve Bernard, 2018).

Anlık yorum yapmak burada kritik önemdedir, çünkü bu yalnızca dikkati ebeveynlere ve çocuklara odaklamakla kalmaz, aynı zamanda geçmiş tartışmalardan gelen sesleri, oturumda meydana gelen ebeveyn davranışlarıyla ilişkilendirebilir (Costello vd., 2018). Geçmişten gelen sesler hakkındaki tartışmayı, seans sırasında ebeveyn ve çocuk arasında olup bitenlere bağlamak güçlü olabilir. Örneğin, bir ebeveyn annesinin onun sıkıntısını nasıl görmezden geldiğini veya ona şımartıldığını söyleyerek nasıl tepki verdiğini anlatırken ağlayan çocuğunu yatıştırıyor olabilir. Bu durumda bir ebeveyn koçu, ebeveynin geçmişten gelen seslerini tanıma ve farklı davranmak için aktif çaba gösterme konusundaki güçlü yönlerine dikkat çekebilir (Dozier vd., 2014).

Bu oturumlar için ev ödevleri ebeveynlerden geçmişte çocuklarına bakım sağlamada, liderliği takip etmede veya geçmişten gelen bir ses nedeniyle korkutucu olmayan bakım sağlamada sorun yaşayabilecekleri zamanları belirlemelerini ister ve daha sonra ebeveynlerden denemeleri istenir (Costello vd., 2018).

#### *Oturum 9 ve 10*

Bu oturumlar önceki oturumlardan elde edilen kazanımları birleştirmeye yardımcı olur ve sorunlu olmaya devam eden konular üzerinde çalışmaya devam eder (Dozier ve Bernard, 2018). Oturum 9 ve 10, müdahale kazanımlarını pekiştirmeye hizmet eder. Bu oturumların temel amacı çocuklarını büyüten, çocuklarını keyifle takip eden ve ürkütücü olmayan davranışlarda bulunan ebeveynlerin vurgusunu sürdürmektir. 10. oturumda ebeveyn koçları, ebeveynlerin üç alanın her birinde kaydettiği ilerlemeyi vurgulayan ve çabalarını ve kazanımlarını kutlayan videolar gösterir (Dozier vd., 2014). 10 oturumun tamamında, ebeveyn koçu anlık yorum yapmaya öncelik verir. Bu yorumlar ebeveynin çocuğa yönelik tepkilerine dikkat çekmeye hizmet eder ve ebeveyne çocukla etkileşiminin her zaman en önemlisi olduğu mesajını verir (Dozier ve Bernard, 2017).

#### ***Bağlanma ve Biyodavranışsal Müdahalede Anlık Yorumlar***

Anlık yorumlar müdahalenin önemli bir parçasıdır. Bu yorumlar, davranışlarının müdahale hedeflerine nasıl uyduğu ve davranışların çocuğun gelişimi için önemi konusunda ebeveynlere geri bildirim sağlar (Dozier ve Bernard, 2018). Seanslar arasında koçların, ebeveynler liderliği takip ederek ve zevk alarak bakımla meşgul olduklarında yorum yapmaları beklenir (Costello



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



vd., 2018). Yüksek kaliteli yorumlar ebeveynin davranışını tanımlar, müdahale hedefini etiketler ve davranışı çocuk üzerindeki etkileriyle ilişkilendirir (Dozier vd., 2014).

Anlık geri bildirim hem yönlendirici olabilir, bir ebeveynin hedeflenen davranışa katılımını iskele edebilir, hem de ebeveynin davranışına övgü veya yapıcı eleştiri ile yanıt verebilir (Caron vd., 2018). Ebeveyn koçu anbean etkileşimler hakkında sık ve spesifik geri bildirim sağlayarak birincil bakım vereni çocuk sıkıntılı olduğunda beslemesi ve çocuğun liderliğini takip etmesi konusunda destekler. Anlık yorumlar, müdahale hedefleriyle tutarlı olan ebeveyn davranışlarını vurgular ve kutlar (Dozier vd., 2018).

Yorumlar, ebeveyn 60 dakikalık müdahale oturumu boyunca müdahale hedefleriyle davranışsal olarak kapsamlı uygulama sağlar. Ebeveyn koçlarının ebeveyn bakımı ve liderliği takip etme konusunda çok yüksek oranda yaklaşık dakikada bir yorum yapması beklenir. Örneğin, çocuk başını çarparsa ve ebeveyn, "Ah, sarılmaya ihtiyacın var mı tatlım?" derse, ebeveyn koçunun ebeveynin bakımı hakkında yorum yapma fırsatı vardır. Buna karşılık, ebeveyn koçu şöyle diyebilir: "Kafasını çarptı ve ona sarılmaya ihtiyacı olup olmadığını sordunuz. Bu, onu beslemenizin harika bir örneği. Onun için orada olduğunu bilmesini sağlayacak türden bir şey bu.". İlk seanslarda, ebeveyn koçlarının sadece olumlu yorumlar yapmasını bekleriz, böylece ebeveynler desteklenmiş hissederler. Bu yorumlar, ebeveynleri müdahaleye dahil etmede güçlüdür (Dozier ve Bernard, 2018). Bu olumlu yorumlar aşağıdaki bilgi bileşenlerinden en az birini içermelidir: davranışsal açıklama (örneğin, "Ağladığında onu hemen kaldırdınız."), müdahale hedefini etiketleme (örneğin, "Bu, beslenmenin harika bir örneği") ve davranışı bir sonuçla ilişkilendirmek (örneğin, "Bu, onun için orada olduğunuzu gösterir.") (Costello vd., 2018).

Zaman geçtikçe ebeveyn koçları örneğin ebeveyn besleyici bir şekilde davranmadığında, "Şu anda onu tutmanıza ihtiyacı olabilir" gibi davranışları destekleyen veya şekillendiren yorumlar yapmasına yardımcı olunur. Daha sonraki seanslarda bile ebeveyn koçları, ebeveynlerin bu şekilde davranmadığı zamanlara odaklanan yorumlardan ziyade olumlu yetiştirme davranışlarına veya liderliği takip etmeye odaklanan yorumların oranını daha yüksek tutarlar (Dozier ve Bernard, 2018). Seanslar ilerledikçe ve uyum sağlandığında, ebeveynler beslemeyen, takip etmeyen veya müdahaleci/korkutucu davranışlarda bulunursa, koçlar davranışı değiştirmeye yardımcı olmak için yorumları kullanabilir. Tipik olarak, bu yorumlar ebeveynlerin yanıt vermesi için alternatif yol önerileri olarak çerçevelenir (örneğin, "Üzgün görünüyor. Onu kaldırıp tutmayı deneyebilirsiniz"). Anlık yorum yapmanın ebeveyn davranış değişikliğinin arkasındaki itici güç olduğu düşünülmektedir. Yorum sıklığı ve kalitesi, programın sonunda ebeveyn duyarlılığındaki artış ve müdahaleciliğin azalmasıyla ilişkilidir. Yorumlar ayrıca oturum içeriğini göstermeye ve ebeveynlere müdahale hedeflerinin değerini göstermeye yardımcı olur (Costello vd., 2018).

92



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



### **24-48 Aylık Çocuklar İçin Bağlanma ve Biyodavranışsal Müdahale (ABC-Toodler (ABC-T))**

Ebeveynlerin çocukları için etkili ortak düzenleyiciler olarak hizmet etmelerine yardımcı olmak için ABC-T 24-48 aylık için uyarlanmıştır. ABC-T, ebeveynlerin çocukların sıkıntılarına besleyici yollarla yanıt vermelerine ve çocukların liderliğini zevkle takip etmelerine yardımcı olmanın yanı sıra, ebeveynlerin çocukların ortaya çıkan davranışsal düzensizliklerinin ortak düzenleyicileri olarak hizmet etmelerine yardımcı olur (Dozier ve Bernard, 2017). Yetiştirme ve liderliği keyifle takip etme bu programda hala vurgulanmakta ve ortak düzenleme stratejilerinin veya sakinleştirici davranışların kullanımının üzerine inşa edildiği güçlü bir temel olduğu düşünülmektedir. ABC-T programında ebeveynlere, çocuklarının üzgün veya sıkıntılı olduklarında ebeveynlerine gelebileceklerini bilmeleri gerektiğinden beslenmenin önemli olduğu öğretilir. Liderliği zevkle takip etmek, çocuklarda öz-düzenleme ve benlik saygısı oluşturmak için de vurgulanmaktadır. Ebeveynlere bakım öğretildikten ve liderliği zevkle takip ettikten sonra, sakinleştirici beceriler tanıtılır. Etkili ortak düzenleyiciler olarak hizmet etmek için ebeveynler iki davranışta bulunmaya teşvik edilir: (1) kendilerini sakin tutmak ve (2) çeşitli stratejiler kullanmak (örneğin, yakın kalmak ve destek sağlamak, çocukların duygularını etiketlemek) (Costello vd., 2018). Bebekler için ABC'ye benzer şekilde ABC-T koçları, ebeveynlerin her bir hedefle ilgili davranışlarını kutlamak, güçlendirmek ve iskele etmek için sık sık yorumlarda bulunur (Dozier ve Bernard, 2017).

Anlık yorum yapmak, ebeveyn davranış değişikliğini teşvik etmede çok önemli bir rol oynamaya devam eder. ABC-T müdahalesinin 1-3. oturumları, beslenmeye odaklanır ve sakinleştirici beceriler için güçlü bir temel oluşturmanın bir yolu olarak liderliği keyifle takip etmeyi sunar. 4-6. oturumlarda ebeveynlere, öfke ve hayal kırıklığını önlemek için güç mücadelelerinden kaçınmaları ve çocukları düzensiz hale geldiğinde sakinleştirici becerileri kullanmaları öğretilir. 7-10 arasındaki oturumlar, bebeklerle yapılan ABC ile aynı şekilde yapılandırılmıştır. Tipik olarak 7. ve 8. oturumlardaki geçmiş konuşmalardan gelen sesler, sakinleştirici davranışlar kullanmaya odaklanır (Costello vd., 2018).

### **Opioid Bağımlısı Ebeveynlerde Değiştirilmiş Bağlanma ve Biyodavranışsal Müdahale (Modified ABC (mABC))**

Ebeveynlik duyarlılığını artırmak ve doğum öncesi opioid maruziyeti olan bebekler arasında bağlanma organizasyonunu ve kendi kendini düzenlemeyi teşvik etmek için tasarlanmış, bu popülasyonun ihtiyaçlarına göre uyarlanmış bir ABC uyarlaması olan Değiştirilmiş (modified) Bağlanma ve Biyodavranışsal Müdahale (mABC) geliştirilmiştir. mABC, opioid kullanım bozukluğu tedavisinde annelerin özel ihtiyaçlarını karşılamak üzere uyarlanmış ABC ilkelerine dayanmaktadır. Opioid bağımlısı olan anneler, opioide maruz kalan bebekler genellikle



TÜBİTAK



doğumda savunmasız olduklarından, ABC tarafından sağlanandan daha erken desteğe ihtiyaç duyarlar. Uyarlanmış müdahale (mABC), bir doğum öncesi seansı ve bir doğum sonrası seansı, ardından 2-3 haftada bir olmak üzere toplam 10 seansı içerir. Özellikle ilk iki seansta annelere, hassas bakım sağlarken yatıştırılması zor olabilecek bir bebeğe bakmanın zorluklarını tahmin etmeleri için yardım edilir. mABC annelerin, bebeklerin opioid maruziyetiyle ilişkili gelişimsel risklerin üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için hassas bir şekilde yanıt vermenin önemini görmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Baştan sona odak noktası, annenin sıkıntılı bebeği beslemesine, bebeğin sinyallerine dikkat etmesine ve aşırı uyarıcı veya müdahaleci davranışlardan kaçınmasına yardımcı olmaktır (Labella vd., 2021; Labella vd, 2023).

## Sonuç ve Öneriler

Bağlanma ve Biyodavranışsal Müdahale bebek bağlanma güvenliğini, çocuk davranışsal ve fizyolojik düzenlemesini desteklemek için tasarlanmış yoğun bir bağlanma temelli ebeveynlik müdahalesidir. Müdahale özen göstererek yanıt vermeyi, liderliği takip etmeyi ve korkutucu davranışları azaltmayı hedefleyen kanıta dayalı bir erken müdahaledir ve bağlanma teorisi ve stres nörobiyolojisine dayanmaktadır. ABC, haftalık ev ziyaretleri yoluyla bakım verenler ve çocuklar arasındaki sağlıklı ilişkileri geliştirmek için tasarlanmıştır. 6-24 aylık çocuklar için ABC-Infant (ABC-I) ve 24-48 aylık çocuklar için ABC-Toddler (ABC-T) olmak üzere iki versiyonu mevcuttur. Müdahale programı toplam 10 seanstan oluşur. Tüm seanslar boyunca ebeveyn koçları, bakım verenlerin hedeflenen ebeveynlik davranışlarını anlamasına ve uygulamasına yardımcı olmak için anlık yorumlar olarak adlandırılan sık geri bildirimlerde bulunmaktadır. Doğum öncesi opioid maruziyeti olan bebekler arasında bağlanma organizasyonunu ve kendi kendini düzenlemeyi teşvik etmek için tasarlanmış Değiştirilmiş Bağlanma ve Biyodavranışsal Müdahale programı da geliştirilmiştir.

## Kaynakça

- Caron, E. B., Roben, C. K., Yarger, H. A., & Dozier, M. (2018). Novel methods for screening: Contributions from attachment and biobehavioral catch-up. *Prevention Science, 19*(7), 894-903.
- Caron, E. B., Weston-Lee, P., Haggerty, D., & Dozier, M. (2016). Community implementation outcomes of Attachment and Biobehavioral Catch-up. *Child Abuse & Neglect, 53*, 128-137.
- Caron, E.B., Bernard, K. & Dozier, M. (2018). In Vivo Feedback Predicts Parent Behavior Change in the Attachment and Biobehavioral Catch-up Intervention, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 47*:sup1, S35-S46, DOI: 10.1080/15374416.2016.1141359



TÜBİTAK



- Costello, A. H., Roben, C. K. P. & Dozier, M. (2018). Attachment and Biobehavioral Catch-Up. A. S. Morris & A. C. Williamson (Eds.). In *Building early social and emotional relationships with infants and toddlers: Integrating research and practice*, p. 213-235. Springer.
- Dozier, M. & Bernard, K. (2018). Attachment and Biobehavioral Catch-Up. C. H. Zeanah (Ed.) In *Handbook of infant mental health*, p. 514-526. Guilford Publications.
- Dozier, M., & Bernard, K. (2017). Attachment and biobehavioral catch-up: Addressing the needs of infants and toddlers exposed to inadequate or problematic caregiving. *Current Opinion in Psychology*, 15, 111-117.
- Dozier, M., Bernard, K. & Roben, C.K.P. (2018). Attachment and Biobehavioral Catch-Up. H. Steele & M. Steele (Eds.) In *Handbook of Attachment-Based Interventions*. p. 27-50. Guilford Press.
- Dozier, M., Meade, E. & Bernard, K. (2014). Attachment and Biobehavioral Catch-Up: An Intervention for Parents at Risk of Maltreating Their Infants and Toddlers. S.Timmer & A. Urquiza (Eds.). In *Evidence-based approaches for the treatment of maltreated children: : considering core components and treatment effectiveness*, p. 43-59. Springer Dordrecht Heidelberg.
- Dozier, M., Roben, C. K. P., Caron, E.B., Hoye, J. & Bernard, K. (2018) Attachment and Biobehavioral Catch-up: An evidence-based intervention for vulnerable infants and their families, *Psychotherapy Research*, 28:1, 18-29, DOI: 10.1080/10503307.2016.1229873
- Grube, W. A., & Liming, K. W. (2018). Attachment and Biobehavioral Catch-up: A systematic review. *Infant Mental Health Journal*, 39(6), 656-673.
- Hoye, J. R., & Dozier, M. (2018). Implementing Attachment and Biobehavioral Catch-Up with birth parents: Rationale and case example. *Journal of Clinical Psychology*, 74(8), 1300-1307.
- Labella, M. H., Eiden, R. D., Roben, C. K., & Dozier, M. (2021). Adapting an evidence-based home visiting intervention for mothers with opioid dependence: modified attachment and biobehavioral catch-up. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Labella, M. H., Benito-Gomez, M., Margolis, E. T., Zhang, J., & Dozier, M. (2023). Telehealth delivery of modified attachment and biobehavioral catch-up: feasibility, acceptability, and lessons learned. *Attachment & Human Development*, 25(2), 240-253.



- Paul, H. A. (2019). Coaching Parents of Vulnerable Infants: The Attachment and Biobehavioral Catch-up Approach. *Child & Family Behavior Therapy*, 41:3, 159-164, DOI:10.1080/07317107.2019.1650158
- Raby, K. L., Waters, T. E., Tabachnick, A. R., Zajac, L., & Dozier, M. (2021). Increasing secure base script knowledge among parents with Attachment and Biobehavioral Catch-up. *Development and psychopathology*, 33(2), 554-564.
- West, A. L., Berlin, L. J., Goodman, A., Endy, K., Manzon, C., & Harden, B. J. (2022). Home-Based Early Head Start plus Attachment and Biobehavioral Catch-up: A Qualitative Study of Implementation Outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 31(4), 1057-1068.
- Yarger, H. A., Bronfman, E., Carlson, E., & Dozier, M. (2020). Intervening with attachment and biobehavioral catch-up to decrease disrupted parenting behavior and attachment disorganization: The role of parental withdrawal. *Development and psychopathology*, 32(3), 1139-1148.
- Yarger, H. A., Lind, T., Raby, K. L., Zajac, L., Wallin, A., & Dozier, M. (2022). Intervening with attachment and biobehavioral catch-up to reduce behavior problems among children adopted internationally: evidence from a randomized controlled trial. *Child maltreatment*, 27(3), 478-489.
- Zajac, L., Raby, K. L., & Dozier, M. (2020). Sustained effects on attachment security in middle childhood: results from a randomized clinical trial of the Attachment and Biobehavioral Catch-up (ABC) intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(4), 417-424.



## Hiperfenilalaninemi Tanısı ile Erken Destek Programına Alınması Planlanan Çocukların İşlevsellik, Yetiştirimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması (ICF) Temelli Yaklaşımla Değerlendirilmesi

Zeliha Yangınlar Brohi<sup>1</sup>  
Ezgi Özalp Akın<sup>1</sup>  
Fatma Tuba Eminoglu<sup>2</sup>

### Özet

Hiperfenilalaninemi (HFA) doğuştan gelen nadir bir metabolik hastalık olup, düzeyi ağır olduğunda, geç tanı ve tedavi alındığında çocukların gelişimini ciddi olarak etkileyebilmektedir. Fenilalanin düzeyinin yüksekliği bilişsel sorunlarla seyredildiği için her doğan bebeğe ulusal tarama programı kullanılmakta, tanı alan çocuklara yaşamın ilk haftalarından itibaren metabolik ve gelişimsel tedavi ve izlem sağlanmaktadır. Hiperfenilalaninemisi olan çocukların kapsamlı gelişimsel değerlendirmeleri konusunda kısıtlı veri bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı HFA tanısı ile erken müdahale kapsamına alınan çocukların Dünya Sağlık Örgütü İşlevsellik Yetiştirimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırılması (ICF) çerçevesinde değerlendirmesidir. Kesitsel-gözlemsel desendeke araştırmaya, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Gelişimsel Pediatri Bilim Dalı'na 2012-2022 yılları arasında HFA tanısı ile yönlendirilip Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehberi (GİDR) Erken Destek Programı'na alınan 0-5 yaş arasındaki çocuklar dahil edilmiştir. ICF çerçevesinde yapılan ilk değerlendirme bulguları Genişletilmiş GİDR, standart araçlar ve kapsamlı gelişimsel değerlendirme ile elde edilmiş ve kullanılmıştır. Örnekleme %50'si erkek ve ortanca yaşları 20 (IQR: 11-28) ay olan 40 çocuk bulunmaktadır. ICF Sağlık durumu alanında 14 (%35) çocuğun fenilketonürisi, 6 çocuğun ek kronik hastalıkları bulunmaktadır. Beden yapısı ve işlevleri alanında 4 (%10) çocuğun bilişsel, 6 (%15) anlatım dili alanında gecikmesi bulunmuştur. Ayrıca 2 çocukta (%5) otizm spektrum bozukluğu saptanmıştır. Aktiviteler ve yaşama katılım alanında 24 ayın üstündeki 15 çocukta 7 (%47)'si okul öncesi eğitim almaktadır. Çevresel bağlamda 11 (%28) aile maddi zorluklar bildirmiş, 6(%15) annede depresyon saptanmıştır. Türkiye'de üçüncü basamak bir merkezde izlenen hiperfenilalaninemi tanılı çocuk ve ailelerin sağlık ve gelişim alanlarındaki zorluklarının yanında, çevrelerinde ve yaşama katılım alanlarında ciddi kısıtlılıkları bulunmakta, bu durum ICF çerçevesinde girişimlerin en erken dönemden itibaren gerektiğini göstermektedir.

<sup>1</sup> Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Gelişimsel Pediatri Bilim Dalı

<sup>2</sup> Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Çocuk Metabolizma Dalı

## Giriş

Hiperfenilalaninemi (HFA) doğuştan gelen nadir bir metabolik hastalık olup, düzeyi ağır olduğunda, geç tanı ve tedavi alındığında çocukların gelişimini ciddi olarak etkileyebilmektedir. Fenilalanin düzeyinin yüksekliği gelişimsel zorluklarla seyredildiği için her doğan bebeğe ulusal tarama programı kullanılmakta, tanı alan çocuklara yaşamın ilk haftalarından itibaren metabolik ve gelişimsel tedavi ve izlem sağlanmaktadır. Hiperfenilalaninemisi olan çocukların kapsamlı gelişimsel değerlendirmeleri konusunda kısıtlı veri bulunmaktadır. Fenilalanin karaciğerde fenilalanin hidroksilaz enzimi ile tirozine dönüştürülen esansiyel bir aminoasittir. Fenilalanin hidroksilaz enzim aktivitesinin azalması veya tam yokluğu durumunda kanda fenilalanin yüksekliği, yani hiperfenilalaninemi (HFA) gelişir. HFA Avrupa ülkelerinde yaklaşık 1/10000 sıklıkta görülürken (van Wegberg, 2017), yenidoğan tarama programı kapsamında 2021 yılında ülkemizdeki FKU sıklığı 5355 doğumda bir olarak hesaplanmıştır. (Coşkun T, 2022; T.C. Sağlık Bakanlığı). Hiperfenilalaninemisinin santral sinir sistemi üzerindeki olumsuz etkilerine bağlı olarak çok çeşitli gelişimsel zorluklar görülebilmektedir. Bunlardan en sık olanları bilişsel zorluklar, yürütücü işlevlerde zorluklar, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olmakla birlikte anlatım dili, alıcı dil, ince ve kaba hareket alanlarında gelişimsel gecikme, otizm spektrum bozukluğu (OSB) bildirilmiştir (Diamond, 1997; Emily Shelkowitz, 2022; González García, 2017; Hawks, 2018; van Spronsen FJ, 2021).

Hiperfenilalaninemisi olan çocukların gelişimsel durumunu etkileyen etmenlerden alanyazında en çok üstünde durulan fenilalanin yüksekliğinin düzeyidir. Hiperfenilalaninemi sınıflandırması hakkında alanyazında farklı yaklaşımlar olmakla birlikte, 2017 yılında yayınlanan “The Complete European Guidelines on Phenylketonuria: Diagnosis and Treatment” adlı rehberinde, kan fenilalanin düzeyinin 120–360  $\mu\text{mol/l}$  arası olması hafif hiperfenilalaninemi, >360  $\mu\text{mol/l}$  olması ise fenilketonüri olarak tanımlanmıştır, ülkemizde de bu sınıflama kullanılmaktadır (Coşkun T, 2022; van Wegberg AMJ, 2017). Erken tanı ve tedavi hastalığın olumsuz etkilerinin gelişmesini önlemektedir; bu sebeple ülkemizde her yenidoğan bebek yaşamın ilk haftası içinde ulusal yenidoğan tarama programı kapsamında taranmaktadır. Tarama sonucunda tanı alan çocuklara yaşamın ilk haftalarından itibaren metabolik ve gelişimsel izlem ve tedavi sağlanmaktadır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2023). Alanyazında uygun ve erken tedaviye ulaşan vakalarda zeka katsayısı (intellectual quotient, IQ) skorlarının sağlıklı çocukların IQ’larına göre düşük olmakla birlikte genel olarak ortalamaya yakın olduğu bilinmektedir. Hiperfenilalaninemi

tanısı olan çocukların durumunun süregelen olması, gelişime ve farklı sağlık alanlarına etkisi nedeniyle bütüncül yaklaşımla izlemi gerekmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) İşlevsellik Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması (ICF) gelişimsel zorlukları olan bireylerde sağlık ve sağlıkla ilgili durumların tanımlanması için ortak, standart bir dil ve çerçeve oluşturan bir sınıflandırma sistemi olup (WHO, 2001) bütüncül yaklaşıma olanak tanıdığı için bir yaklaşım felsefesi haline gelmiştir (Rosenbaum, 2012). Dünya Sağlık Örgütü ICF Çerçevesine göre bir çocuğun ya da erişkinin engellilik durumu, sağlık durumu, işlevler, etkinlikler, yaşama katılım, kişisel ve çevresel etmenler ve bu alanların birbirleri ile olan etkileşimleri ile oluşur. (WHO, 2001). Bütüncül yaklaşım çerçevesi olarak ICF, çocukluk döneminde serebral palsi, OSB, DEHB, anlatım dilinde gecikme, prematüre bebeklerin izlemi, akut lenfoblastik lösemi tanılı hastaların izlemi gibi pek çok farklı sağlık durumu ya da gelişimsel zorluk durumunda kullanılmıştır (Andrade, 2012; DA Fonseca Filho, 2021; Yıldız Kabak, 2021; Zerbeto, 2020). Hiperfenilalaninemi olan çocukların sağlık durumu ve gelişimsel zorluklarına ilişkin çok sayıda araştırma bulunmasına karşın, ICF kapsamında bütüncül değerlendirilmelerine ilişkin çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın amacı, HFA tanısı ile gelişimsel izlem ve erken destek sağlanan çocukların gelişiminin DSÖ ICF çerçevesinde değerlendirilmesidir.

## Gereç ve Yöntemler

Araştırma kesitsel ve gözlemsel bir desende yapılmıştır. Örneklem Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Gelişimsel Pediatri Bilim Dalı'na 01.01.2012-31.12.2022 tarihleri HFA tanısı ile yönlendirilip Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehberi (GİDR) Erken Destek Programı'na alınan 0-5 yaş arasındaki çocuklar alınmıştır.

Araştırmaya katılan tüm çocukların ailelerine randevu için başvurduklarında Genişletilmiş Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehberi (G-GİDR) verilmiş, randevuya gelmeden önce zaman vererek anne ve babanın birlikte doldurmaları ve değerlendirme için getirmeleri istenmiştir (Ozalp Akin E, 2021). Çocukların gelişimsel değerlendirmesi, Dünya Sağlık Örgütü, İşlevsellik Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması (ICF) temelli, aile merkezli bütüncül değerlendirme ilkeleri kapsamında G-GİDR, Uluslararası Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehberi (GİDR), Bayley Bebekler için Gelişimi Değerlendirme Ölçeği-III, Vineland Uyum Davranışı Ölçeği II ve aile çocuk ilişkisinin oyun ortamında gözlenmesi yöntemleri kullanılarak, aile merkezli, güçlülük temelli bütüncül yöntemlerle gelişimsel pediatri uzmanları tarafından yapılmıştır (Bayley, 2006; Ertem IO, 2018; Galip N., 2011; Sparrow SS, 2005; WHO, 2001). Bu değerlendirme sonrasında tüm çocuklar ve aileleri GİDR Erken Destek Programı kapsamında desteklenmiştir.

Genişletilmiş Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehberi (G-GİDR), GİDR'nin ICF kapsamında çocuğun işlevleri, etkinlikleri, yaşama katılımı, bireysel ve çevresel etmenleri içerecek şekilde genişletilmesi sonucunda oluşturulan bir araçtır (Ozalp Akin E, 2021). G-GİDR'nin, ICF'in tüm alanlarını kapsadığı ve gelişimsel sorunları değerlendirmede geçerliliği 5 yaş altında kronik hastalığı olan ve hastanede yatmakta olan çocuklar ile yapılan bir araştırma ile gösterilmiştir (Galip N., 2011). Genişletilmiş Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehberi (G-GİDR), DSÖ ICF ve Geliştiren Bakım Çerçevesinin tüm bileşenlerini içerir, "gelişimsel işlevler", "etkinlikler ve yaşama katılım", "çevresel etmenler" ve "sağlık durumu", "özel gereksinimler" alanlarında açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında örneklemdaki çocukların çevresel etmenleri, etkinlikleri ve yaşama katılımları için G-GİDR verileri; gelişimsel işlevleri için ayrıntılı gelişimsel değerlendirme bulguları kullanılmıştır.

Bu araştırma için etik kurul onayı alınmıştır.

Verilerin analizi IBM SPSS 26.0 paket programı ile yapılmıştır ("IBM SPSS Statistics for Macintosh," 2019). Tanımlayıcı istatistikler, dağılımı normal olan değişkenler için ortalama(standart sapma), dağılımı normal olmayan değişkenler için median(çeyrekler açıklığı-IQR), nominal değişkenler ise olgu sayısı ve % olarak gösterilmiştir. Nominal değişkenler Pearson Ki-Kare ya da Fisher-exact testi ile değerlendirilmiştir. Verilerinin analizinde ise  $p < 0,05$  değerindeki sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın örneklemini Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Gelişimsel Pediatri Bilim Dalı'na 01.01.2012-31.12.2022 tarihleri HFA tanısı ile yönlendirilip Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehberi (GİDR) Erken Destek Programı'na alınan 0-5 yaş arasındaki 40 çocuk ve ailesi oluşturmuştur. Örneklemdaki çocukların 20 (%50)'si kız olup ortanca yaşları 20,8 (IQR: 11,2-28,2) aydır.

**Tablo 1.** Sağlık durumu, gelişimsel sorunlar, çevresel özellikler, aktiviteler ve yaşama katılım durumu

ICF* kapsamında özellikler	Örneklem (N=40)	
	n	%
<b>Sağlık durumu</b>		
FKU**	14	35
Benign HFA†	26	65
Ek sağlık sorunu	6	15
<b>Gelişimsel durumu</b>		
Bilişsel gecikme	4	10
Alıcı dilde gecikme	4	10
Anlatım dilinde gecikme	6	15
İnce hareket alanında gecikme	2	5
Kaba hareket alanında gecikme	2	5
İlişki alanında gecikme	3	8
Oyun alanında gecikme	3	8
Özbakım alanında gecikme	2	5
<b>Çevresel Etmenler</b>		
Anne eğitimi < 8 yıl	13	33
Baba eğitimi < 8 yıl	11	28
Aile geliri < asgari ücret	11	28
Anne depresyonu	6	15
Baba depresyonu	2	5
Çevreden yardım alamama	4	10
Aile içi geçimsizlik	3	8
İşsizlik	9	23
Kardeşlerle ilgili sorunlar	5	13
<b>Etkinlikler ve yaşama katılım (N=15 &gt;24 months)</b>		
<b>(En az haftada bir sıklık ile)</b>		
Çocuklarla oynar	15	100
Parklara ve oyun alanlarına gider	15	100
Doğada vakit geçirir	14	93
Arkadaş ve akrabalarını ziyaret eder	13	87
Kreşe/anaokuluna gider	27	47
Spor yapar/hobileri vardır	1	7

\*ICF:

\*\*FKU: Fenilketonüri

† Hafif HFA: Hafif hiperfenilalaninemi

Örneklemedeki çocuklar ve ailelerinin ICF kapsamında değerlendirilmesi Tablo-1’de özetlenmiştir. ICF Sağlık Durumu alanında örneklemedeki çocukların doğum haftası ortanca değeri 39 (IQR: 38-40) hafta, doğum ağırlığı ortalama değeri 3110±493 gram olarak saptanmıştır. On dört çocukta (%35) fenilalanin yüksekliğinin fenilketonüri düzeyinde (kan fenilalanin >360 µmol/l) olduğu saptanmış ve bu çocuklar için tanı “FKU” olarak belirtilmiştir. Çocukların 26’sında (%65) fenilalanin düzeylerinin 120-360 µmol/l arasında seyrettiği görülmüştür ve tanı “hafif hiperfenilalaninemi (hafif HFA)” olarak değerlendirilmiştir. Bunun dışında 6 hastada (%15) ek sağlık sorunu saptanmıştır. Bir çocukta (%2,5) epilepsi, 1 çocukta (%2,5) Duschenne musküler distrofisi, 1 çocukta (%2,5) malnütrisyon, 1 çocukta (%2,5) grade 3 renal pelvis dilatasyonu, 1 çocukta (%2,5) mikropenis, 1 çocukta (%2,5) opere ventriküloseptal defekt olduğu görülmüştür. İşlevler alanında 8 çocukta en az bir gelişim alanında gecikme saptanmıştır. Dört çocukta (%10) bilişsel gecikme, 6 (%15) çocukta anlatım dilinde gecikme, 4 (%10) çocukta alıcı dilde gecikme, 2 (%5) çocukta ince ve kaba hareket alanlarında, 3 (%7,5) çocukta ilişki, 3 (%7,5) çocukta oyun ve 2 (%5) çocukta özbakım alanlarında gecikme saptanmıştır. Ek olarak 2 çocukta (%5) OSB saptanmıştır. Çevresel etmenler alanında 17 çocuğun (%42,5) anne veya babasının 8 yıldan daha az eğitim aldığı; ailelerin 11’inin (27,5) asgari ücret altında gelire sahip olduğu bulunmuştur. Ailelerin 18’i (%45) en az bir psikososyal risk etmeni bildirmiştir. Yaşama katılım alanında 2 yaşın üstündeki çocukların 7’sinin (%46,7) kreşe gittiği saptanmıştır.

## Tartışma

Bu araştırma, Türkiye’de üçüncü basamak bir sağlık kuruluşunda hiperfenilalaninemi tanısı ile ilk beş yaşta erken destek programına alınan çocukların Dünya Sağlık Örgütü, İşlevsellik Yetiştirimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması (ICF) kapsamında gelişimsel değerlendirme sonuçlarını göstermektedir. Örneklemede bulunan çocukların sağlık durumu, gelişimsel işlevler, çevresel etmenler, etkinlikler ve yaşama katılım alanlarında zorlukları olduğu görülmüştür.

Alanyazında hiperfenilalanineminin uzun dönem sonuçlarını inceleyen çalışmalarda kan fenilalanin düzeyi ile bilişsel, nörolojik ve psikiyatrik sorunların ilişkisi sıklıkla incelenmiştir (Cappelletti, 2013; Cleary, 2013; Gassió, 2005); ancak çevresel etmenlerin de gelişimle beraber ele alındığı pek az araştırma bulunmaktadır. Araştırmamızda HFA tanısı olan çocukların ICF kapsamında değerlendirmesinde (%15) oranında en az bir ek sağlık sorunu, işlevleri değerlendirildiğinde %10 gibi bir sıklıkta bilişsel gecikme olduğu bulunmuş olup, çevresel değerlendirmede HFA tanılı çocukların ailelerinin yaklaşık ¼ oranında asgari ücretin altında gelir bildirdiği, yaklaşık yarısında en az bir psikososyal gelişimsel risk etmeni bulunduğu saptanmıştır. Wu ve arkadaşlarının (Wu, 2011) Çin’de Zhejiang Üniversitesi Çocuk Hastanesi’nde yapmış oldukları araştırmada yenidoğan tarama programı kapsamında 3 yıllık süre içinde FKU tanısı konulan ortalama yaşları 22 ay olan, 15’i kız 28 çocuk ile cinsiyet, doğum tarihi ve sosyoekonomik

düzye açısından benzer olan 96 sağlıklı çocuk karşılaştırılmıştır. Sağlıklı çocuklarla FKU tanısı olan çocukların bilişsel skorları arasında anlamlı fark bulunmamış, davranış sorunları anlamlı olarak FKU tanısı olan çocuklarda daha yüksek bulunmuştur. Lineer regresyon analizi ile FKU tanısı olan çocukların bilişsel durumu yaşam boyu fenilalanin düzeyi ile ilişkili bulunmuş, korelasyon analizi sonrasında düşük sosyoekonomik durumun bu ilişki üzerinde belirleyici etkisi olduğu gösterilmiştir. Ayrıca ailesi düşük sosyoekonomik durumda olan FKU tanısı olan çocuklarda depresyonun daha sık görüldüğü ve yüksek sosyoekonomik durumun olumlu uyku ve beslenme davranışları ile ilişkisi olduğu gösterilmiştir. (Wu, 2011). Bizim araştırmamız da bu araştırmaya paralel olarak HFA ve FKU tanısı olan çocukları çevresi içinde değerlendirmiş ek olarak alanyazında ilk kez ICF kapsamında tüm yönleriyle değerlendirmiştir. Wu ve arkadaşlarının araştırmaları ayrıca çevresel etmenlerden yoksulluğun bilişsel gelişim ve ruhsal sorunlarla ilişkisini göstermektedir, bizim araştırmamızda ise yoksulluk dışında pek çok psikososyal gelişimsel risk etmeni ele alınmıştır.

Dünya Sağlık Örgütü, UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) Geliştiren Bakım Çerçevesi (Nurturing care framework) ile; erken öğrenme fırsatları ve oyunun gelişim üzerindeki önemini vurgulamış ve bu alanların desteklenmesini önermiştir (WHO, 2018). Araştırmamızda olguların aktivite ve yaşama katılım durumları hakkında yapılan değerlendirme ile erken öğrenme fırsatlarına erişimleri hakkında bilgi sağlanmıştır. Örneklememizde yer alan 24 ay ve üzerindeki 15 çocuğun sıklıkla parka gittiği, çocuklarla oynadığı ve akrabalarını ziyaret ettiği; ancak yaklaşık yarısının okul öncesi eğitime başlamadığı görülmektedir. Bu durum Türkiye’de okul öncesi eğitimin ücretsiz olmaması ile ilişkili olabilir. Alanyazında hiperfenilalaninemili çocuklarda aktivite ve yaşama katılım durumu değerlendiren başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bir başka metabolik hastalık grubu olan organik asidemi tanılı çocuklarla merkezimizde yapılan çalışmada, olguların adaptif işlevleri ve yaşama katılımları ICF kapsamında değerlendirilmiştir. Özalp Akın ve arkadaşlarının yaptığı bu çalışmada organik asidemi tanılı 22 çocuğun uyum işlevlerinde zorluklar saptanmış ve %9 gibi çok daha az oranda okul öncesi eğitime devam ettiği saptanmıştır (Özalp Akın, 2021). Bu durum her iki örneklemedeki çocuklar metabolik hastalık tanısı ile izlenmesine karşın HFA’da akut kötüleşme ve atak beklenmemesi ve organik asidemisi olan çocuklarda enfeksiyonlarla, stresle tekiklenen yaşamı tehdit eden atakların olabilmesiyle açıklanabilir.

Çalışmamızın güçlü yanları ICF temelli bütüncül yaklaşım kullanılması, nadir görülen bir durumun üçüncü basamak bir merkezdeki çocuk hastanesinde görece büyük bir örnekleme ulaşılabilmesi sıralanabilir. Türkiye verisi olması nedeniyle sonuçların genellenebilirliği kısıtlanmaktadır.

## Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma Türkiye’de üçüncü basamak bir merkezde hiperfenilalaninemi tanısı ile izlenen çocukların ve ailelerinin ICF kapsamında gelişimsel değerlendirme sonuçlarını göstermekte, sağlık durumu yanında, işlevler, etkinlikler, yaşama katılım ve çevresel etmenler alanlarındaki zorluklarına dikkat çekmektedir. Bulgularımız metabolik hastalıkları olan çocuklara yalnızca tıbbi yaklaşımla bakmanın kısıtlılığını göstermekte, ICF temelli girişimlerin gerekliliğine işaret etmektedir.

## Kaynakça

- Andrade, P. M., Haase, V. G., & Oliveira-Ferreira, F. . (2012). An ICF-based approach for cerebral palsy from a biopsychosocial perspective. *Developmental neurorehabilitation*, 15(6), 391-400.
- Bayley, N. (2006). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development. Administration Manual* (3rd ed.). San Antonio: Psychological Corporation.
- Cappelletti, S., Cotugno, G., Goffredo, B. M., Nicolò, R., Bernabei, S. M., Caviglia, S., & Di Ciommo, V. . (2013). Cognitive findings and behavior in children and adolescents with phenylketonuria. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 34(6), 392-398. doi: 10.1097/DBP.0b013e31829a79ef
- Cleary, M., Trefz, F., Muntau, A. C., Feillet, F., van Spronsen, F. J., Burlina, A., Bélanger-Quintana, A., Giżewska, M., Gasteyer, C., Bettiol, E., Blau, N., & MacDonald, A. . (2013). Fluctuations in phenylalanine concentrations in phenylketonuria: a review of possible relationships with outcomes. . *Molecular Genetics and Metabolism*, 110(4), 418-423. doi: 10.1016/j.ymgme.2013.09.001
- Coşkun T, Ç. M., Mungan NÖ, Özel HG, Sivri HS. (2022). Recommendations on phenylketonuria in Turkey. *Turk J Pediatr*, 64(3), 413-434. doi: 10.24953/turkjped.2021.4098
- DA Fonseca Filho, G. G., Lopes, A. C., Bezerra, R. B., de M Candido, A., Arrais, N., Pereira, S. A., & Lindquist, A. R. . (2021). Assessment of child development in premature babies based on the ICF biopsychosocial model. *European journal of physical and rehabilitation medicine*, 57(4), 585-592. doi: 10.23736/S1973-9087.20.06543-0
- Diamond, A., Prevor, M. B., Callender, G., & Druin, D. P. (1997). Prefrontal cortex cognitive deficits in children treated early and continuously for PKU. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 62(4), i-208.



- Emily Shelkowitz, A. L., Peter Baker. (2022). Inborn Errors of Metabolism. In B. Feldman E, Jimenez, Stancin (Ed.), *Developmental-Behavioral Pediatrics* (pp. 357-389): Elsevier.
- Ertem IO, K. V., Mulaudzi MC, et al. . (2018). Similarities and differences in child development from birth to age 3 years by sex and across four countries: a cross-sectional, observational study. . *Lancet Glob Health.*, 6(3), e279-e291. doi: doi:10.1016/S2214-109X(18)30003-2
- Galip N., G. C., Karaaslan T., Ertem İ., . (2011). *Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehberi'nin Dünya Sağlık Örgütü(DSÖ) İşlevsellik,Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflaması (ICF-CY)'na Uyarlanması ve 0-5 yaş Arası Kronik Hastalığı Olan Çocukların Değerlendirilmesinde Geçerliliği.* . Paper presented at the Uluslararası Katılımlı 1. Gelişimsel Pediatri Kongresi, Ankara.
- Gassió, R., Artuch, R., Vilaseca, M. A., Fusté, E., Boix, C., Sans, A., & Campistol, J. (2005). Cognitive functions in classic phenylketonuria and mild hyperphenylalaninaemia: experience in a paediatric population. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47(7), 443-448. doi: 10.1017/s0012162205000861
- González García, M. B., Conde-Guzon, P., Alcalde Martín, C., Conde-Guzon, M. J., & Velasco Zúñiga, R. . (2017). Neuropsychological assessment among children and adolescents with phenylketonuria and hyperphenylalaninemia and its relationship with plasma phenylalanine levels. *Archivos argentinos de pediatria*, 115(3), 267-273. doi: 10.5546/aap.2017.eng.267
- Hawks, Z. W., Strube, M. J., Johnson, N. X., Grange, D. K., & White, D. A. (2018). Developmental Trajectories of Executive and Verbal Processes in Children with Phenylketonuria. *Developmental Neuropsychology*, 43(3), 207-218. doi: 10.1080/87565641.2018.1438439
- . IBM SPSS Statistics for Macintosh (Version Version 26.0). (2019). Armonk, NY: IBM Corp.
- Ozalp Akin E, M. R., Pekcici EBB, Ertem I. . (2021). Applicability of a tool for comprehensive pediatric assessments: the Expanded Guide for Monitoring Child Development. *J Pediatr Congenit Dis*, 7(1).
- Özalp Akin, E., Pekcici, B. B., & Eminoglu, F. T. (2021). International classification of functioning, disability and health framework (ICF) based adaptive functioning outcomes of children with organic acidemias from a middle-income country. *Brain & Development*, 43(3), 389-395. doi: 10.1016/j.braindev.2020.11.011

- Rosenbaum, P., & Gorter, J. W. . (2012). The 'F-words' in childhood disability: I swear this is how we should think! *Child: Care, Health and Development*, 38(4), 457-463. doi: 10.1111/j.1365-2214.2011.01338.x
- Sparrow SS, C. D., Balla DA. . (2005). *Vineland-II Adaptive Behavior Scales. Survey Forms Manual* (2nd ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- T.C. Sağlık Bakanlığı. Türkiye Halk Sağlığı Kurumu. Çocuk ve Ergen Sağlığı Daire Başkanlığı. Yenidoğan Tarama Programı. Retrieved 06.10.2023, 2023, from <https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/cocuk-ergen-sagligi-db/Dokumanlar/Istatistikler/NTP.pdf>
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2023). Yenidoğan Metabolik ve Endokrin Hastalık Tarama Programı (NTP). Retrieved 06.10.2023, 2023, from <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/tarama-programlari/ntp.html>
- van Spronsen FJ, B. N., Harding C, Burlina A, Longo N, Bosch AM. . (2021). Phenylketonuria. *Nat Rev Dis Primers*, 7(1). doi: 10.1038/s41572-021-00267-0
- van Wegberg AMJ, M. A., Ahring K, et al. . (2017). The complete European guidelines on phenylketonuria: diagnosis and treatment. *Orphanet J Rare Dis*, 12(1). doi: 10.1186/s13023-017-0685-2
- van Wegberg, A. M. J., MacDonald, A., Ahring, K., Bélanger-Quintana, A., Blau, N., Bosch, A. M., Burlina, A., Campistol, J., Feillet, F., Gizewska, M., Huijbregts, S. C., Kearney, S., Leuzzi, V., Maillot, F., Muntau, A. C., van Rijn, M., Trefz, F., Walter, J. H., & van Spronsen, F. J. . (2017). The complete European guidelines on phenylketonuria: diagnosis and treatment. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 12(1). doi: 10.1186/s13023-017-0685-2
- WHO. (2001). International classification of functioning, disability and health: ICF. . Geneva: World Health Organization. .
- WHO. (2018). Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential. Geneva.
- Wu, W., Sheng, D., Shao, J., & Zhao, Z. (2011). Mental and motor development and psychosocial adjustment of Chinese children with phenylketonuria. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 47(7), 441-447. doi: 10.1111/j.1440-1754.2010.01996.x



Yildiz Kabak, V., Ipek, F., Unal, S., Atasavun Uysal, S., & Duger, T. . (2021). An evaluation of participation restrictions and associated factors via the ICF-CY framework in children with acute lymphoblastic leukemia receiving maintenance chemotherapy. *European Journal of Pediatrics*, 180(4), 1081–1088. doi: 10.1007/s00431-020-03833-y

Zerbeto, A. B., Chun, R. Y. S., & Zanolli, M. L. . (2020). Contributions of ICF to an integral approach in the Health Care for Children and Adolescents. *CoDAS*, 32(3), e20180320. doi: 10.1590/2317-1782/20202018320



## OSB’de Video Modelle Öğretim: On Yıllık Zaman Diliminde Yürütülen Araştırmaların “Tek-Denekli Deneysel Araştırmaların Niteliksel Göstergeleri” Yönergesine Göre Betimsel Analizi

Rabia Kızılkaya<sup>1</sup>  
Merve Tellioglu<sup>2</sup>  
Yusuf Akemoğlu<sup>3</sup>

### Özet

Video model ile öğretim tekniği otizm spektrum bozukluğu (OSB) gibi gelişimsel bozukluk veya yetersizliğe sahip küçük çocuklar için kanıta dayalı bir uygulamadır. OSB tanısı alan bireylerin görsel uyarınları işitsel ve sosyal uyarınlara kıyasla daha kolay algıladıkları ve işlediklerini ifade edilmektedir. Görsel uyarınlara, OSB tanısı alan bireylerin, iletişim kurma, yeni beceri öğrenme ve bağımsız yaşamlarını destekleme gibi durumlarda etkili olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle, OSB tanısı alan bireylerin eğitiminde işitsel uyarınlara yanı sıra görsel uyarınlara içeren yapılandırılmış öğretim programlarının kullanılması önerilmektedir. Son yıllarda etkili öğretim uygulamaları arasında yer aldığı sıklıkla ifade edilen görsel destek yoluyla öğretim uygulamalarından biri video modeldir. Bu çalışmada OSB olan çocuklarla video ile model olma yönteminin kullanıldığı 2013-2023 yılları arasında hakemli dergilerde yayımlanmış, tek-denekli deneysel araştırmaların niteliksel göstergeleri açısından değerlendirilerek ve betimsel analizi yapılarak bir senteze ulaşılması ve bu bireylere sosyal ve uyumsal beceri öğretmek üzere bilimsel-dayanaklı bir uygulama olup olmadığının ortaya konması amaçlanmıştır. Tarama sonucunda toplamda 10 çalışma, çalışmaya dahil edilmiş ve analiz edilmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Video model ile öğretim, otizm, model olma, niteliksel göstergeler.

### Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) sosyal etkileşim, iletişim sorunları ve tekrarlayıcı davranışlar, sınırlı ilgi, etkinlikler olarak iki temel alanda kendini gösteren bir gelişimsel yetersizliktir. Tüm çocukların olduğu gibi OSB tanısına sahip olan çocuklarında eğitimlerindeki temel amaç; en az destekle ya da bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri ve toplumla bütünleşmelerinin sağlanabilmesidir (Acar & Diken, 2012). Normal gelişim gösteren çocuklar gerekli olan davranışları ve becerileri kendi başlarına doğal ortamlarda öğrenebilirlerken, OSB olan çocuklar bu becerileri kendiliğinden edinip sergileyemeyebilirler (Öncül & Çiftci-Tekinarslan, 2022). Bu sebeple OSB tanısına sahip olan çocukların kendi öğrenme özellikleri göz önünde bulundurularak

<sup>1</sup>Düzce Beyciler Ortaokulu

<sup>2</sup>Düzce Özel Eğitim Anaokulu

<sup>3</sup>Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

alternatif eğitim yöntemleri tercih edilmektedir. OSB tanısı alan bireylerin görsel uyarıları işitsel ve sosyal uyarılara kıyasla daha kolay algıladıkları ve işlediklerini ifade eden görüşler ve araştırma bulguları bulunmaktadır (Nikopoulos ve Keenan, 2007). Bu nedenle, OSB tanısı alan bireylerin eğitiminde işitsel uyarıların yanı sıra görsel uyarıları içeren yapılandırılmış öğretim programlarının kullanılması önerilmektedir. Son yıllarda etkili öğretim uygulamaları arasında yer aldığı sıklıkla ifade edilen görsel destek yoluyla öğretim uygulamalarından biri video modelle öğretimdir (Acar & Diken, 2012; NPDC, 2014).

Video model öğretimin temelinde Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı bulunmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, Albert Bandura tarafından, davranışçı kuramlar temel alınarak edimsel koşullanma, gözlem ve taklidin senteziyle oluşturulmuştur. Bandura'ya göre, bireyler pek çok beceriyi çevredeki bireylerin davranışlarını gözlemleyerek öğrenmektedir (Gül ve Vuran, 2009). Gözlem ve taklidin yanında hafıza, dil ve davranışların sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme gibi bilişsel süreçlerde sosyal öğrenme kuramının temelinde yer almaktadır (Malone, 2002). Sosyal öğrenme kuramına göre bireyin gözlemleyerek, bilişsel süreçlerden geçirek taklit edebileceği üç tür model bulunmaktadır. Bunlar; davranışı gerçek kişi sergiliyorsa **canlı model**, bir filmde, televizyon şovunda, kitapta veya başka bir platformda tasvir edilen bir karakter veya kişi ise **sembolik model**, nasıl davranılacağına ilişkin açıklamalar yapılması şeklinde olan **sözlü direktifler** şeklinde sıralanabilir (Bayrakçı, 2007). Video model ile öğretim yönteminde ise buradaki sembolik model kavramı kullanılmakta olup yapılandırılmış bir şekilde çekilen, bireyin öğrenmesi gereken becerinin videosu bireye sunulmaktadır. Video model ile öğretim National Autism Center (NAC) tarafından, bilimsel dayanaklı olarak gösterilen ve birçok yetersizlik grubunda etkililiği kanıtlanmış uygulamalardan biridir (Çay & Bozak, 2020).

Özel eğitimde bir uygulamanın bilimsel dayanaklı olabilmesi için birçok koşulu sağlaması gerekmektedir çünkü bireyler heterojen olarak dağılmaktadır. Her yetersizlik grubunda aynı etkiyi gösteren bir uygulamayı bulmak bu sebeple güçleşmektedir. Video model ile öğretim uygulamasında, bireylerin öğrenmesi hedeflenen davranışın video kayıt cihazları ile kayıt edilmesi ve bireye izletilip, izlediği hedef davranışı taklit etmesi amaçlanır. Bu öğretim sürecinde ilk olarak beceri analizi veya hedef davranıştaki senaryoya göre video görüntüleri hazırlanır. Görüntüler hazırlanırken kullanılacak modeller yetişkin model, akran model, kişinin kendisinin model olması, odaklanan bakışla model ya da tüm modelleri kapsayan karma model şeklinde sıralanabilir. Uygulamaya başlamadan önce başlama düzeyi verisi toplanır. Öğretim sürecinde uygulamanın gerçekleştirileceği ortam düzenlenir, beceri için gerekli olan araç gereçler hazırlanır ve çocuk videoyu izleyeceği alana yönlendirilir. Dikkat sağlayıcı ipucu sunulur ve bireyin dikkati ekrana yönlendirilir. Video görüntüleri izlenirken bireyin tepkilerine uygun tepkiler verilir, video görüntüler bitikten sonra birey pekiştirilir. Birey becerinin gerçekleştirileceği alana yönlendirilir

ve beceri yönergesi verilir ardından tepkide bulunma süresi boyunca beklenir. Bireyin verdiği tepkiye uygun tepkiler verilir ve oturum sonlandırılır. Öğretimden sonra ilerleme takibi yapılır eğer birey başlama düzeyine göre bir ilerleme sağlamışsa öğretime devam edilir ve ipuçları giderek silikleştirilir. İlerleme yok ise öğretim videosu hazırlama aşamasına tekrar dönülür buradaki sorunlar giderilerek öğretim oturumları tekrar sunulur (Tosun & Kurt, 2014). Bu çalışmada, video model ile öğretim yöntemi kullanılarak uygulanmış olan ve 0-6 yaş arası OSB'li çocukları kapsayan çalışmaların bir derlemesi yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, 0-6 yaş arası OSB'li küçük çocuklara yönelik video model ile öğretim yöntemi üzerine tek-denekli araştırma deseni kullanmış çalışmaların What Works Clearinghouse (WWC) tarafından geliştirilen model standartlarına (MS) göre bilimsel dayanak düzeylerini sistematik olarak analiz etmektir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. OSB'li küçük çocuklara yönelik video modele ile öğretim yöntemi kullanılan çalışmaların betimsel özellikleri nelerdir?
2. OSB'li küçük çocuklara yönelik video model ile öğretim yöntemi kullanılan çalışmalar, WWC model standartlarını hangi düzeyde karşılamaktadır?

## Yöntem

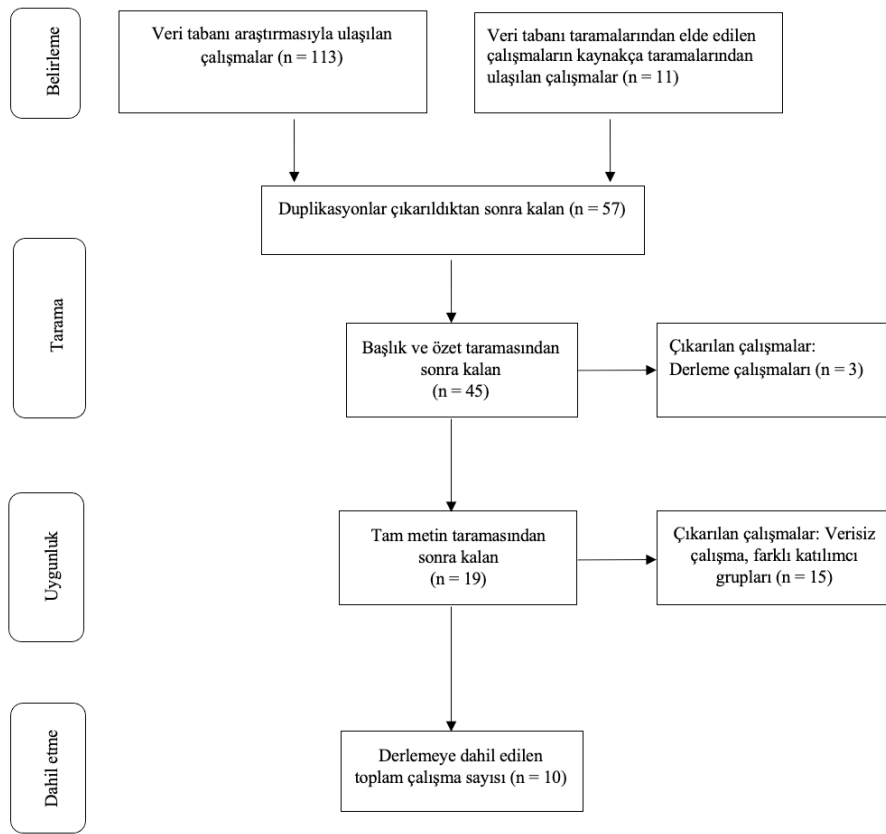
### *Tarama Süreci*

Araştırmada 2013-2023 yılları arasında yayımlanmış “OSB’de ebeveyn aracılı etkileşimli kitap okuma” uygulamasının etkilerini inceleyen çalışmalar ele alınmıştır. What Works Clearinghouse (WWC) için Kratochwill vd (2013) tarafından geliştirilen “Tek-Denekli Müdahaleler için Model Standartları (Single-Case Intervention Research Design Standards)” yönergelerinin belirlenmesi amacıyla tarama yılı 2013 olması uygun bulunmuştur. İlk olarak iki araştırmacı (birinci ve ikinci yazarlar) birbirlerinden bağımsız olarak “*otizm-autism, video model ile öğretim- single-case design, erken çocukluk-early childhood, tek-denekli araştırma deseni- single-case research design*” anahtar sözcükleri kullanılarak EBSCO, Google Akademik, Academic Search, Dergipark, Researchgate, veri tabanlarında taramalar yapılmıştır. Söz konusu çalışmalara ulaşabilmek için elektronik ortamda yapılan taramalar neticesinde 113 çalışmaya ulaşılmıştır.

### *Dâhil Etme ve Dışlama Ölçütleri*

Tarama sürecinden sonra dâhil etme ve dışlama ölçütlerini karşılayan çalışmalar belirlenmiş ve ardından niteliksel göstergelere göre analiz sürecine başlanmıştır. Dâhil etme kriterleri; (a) video modelle öğretimi hedefleme, (b) En az bir tane OSB tanısı olan katılımcılarla yürütülmüş olma, (c) 0-6 yaş arasındaki katılımcılarla yürütülmüş olma, (d) deneysel kontrolün kurulduğu tek-denekli

deneysel araştırma modellerinden bir etkililik modeliyle tasarlanmış olma, (e) 2013-2023 yılları arasında hakemli dergilerde yayımlanmış olma, (f) İngilizce ve Türkçe dillerinde yayımlanmış olma olarak belirlenmiştir. Hariç tutma kriterleri ise; (a) tek-denekli deneysel araştırma modellerinin dışında bir araştırma yöntemiyle tasarlanmış olma, (b) deneysel kontrolün kurulamadığı araştırma olma, (c) katılımcıların tamamının OSB dışındaki yetersizliğe sahip olma ve (d) belirtilen diller dışında bir dilde yayımlanmış olma (e) lisansüstü tez olarak yayımlanmış olma olarak belirlenmiştir. Tüm çalışmalar bu ölçütler açısından değerlendirilmeden önce ise, yansız olarak seçilen iki makale üç araştırmacı (iki genç bir kıdemli araştırmacı) tarafından (birinci, ikinci ve sonuncu araştırmacı) dâhil etme ve dışlama ölçütleri açısından bağımsız olarak kodlanmıştır. Bu aşamada üç araştırmacı arasında kodlayıcılar arası uyuma %100 düzeyinde elde edildiğinden iki araştırmacı (birinci ve ikinci araştırmacılar) geriye kalan tüm çalışmalarını bağımsız olarak kodlamıştır.



**Şekil 1.** Taramalar Sonucunda Ulaşılan Çalışmalarda Prisma Ölçütlerine Göre İzlenen Süre

### ***Araştırmaların Model Standartlarına Göre Değerlendirilme Süreci***

Araştırmacılar, WWC model standartlarına göre kodlama yönergesini kullanarak bir puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak incelenen her bir çalışmayı tabloda yer alan model standartlarına (MS 1 ve MS 5 arası) göre değerlendirmiştir. Bu kapsamda araştırmacılar veri toplama formunda “MS 1 ve MS 5” maddeleri için “0”, “1” ve “2” olarak kodlama yapmıştır. Çalışmaları değerlendirmeden önce araştırmacılar MS’lerin anlamlarını tartışmış ve uzlaşma sağladıktan sonra yansız olarak seçilen bir çalışmayı bağımsız olarak kodlamışlardır. Araştırmacılar arasında %100 uzlaşma elde edildikten sonra geriye kalan çalışmalar da aynı biçimde kodlanmıştır. Tablo 1’de çalışmaların MS’lere göre puanlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. WWC final sınıflandırması WWC’nin yönergesinde belirtilen üç kodlama kategorisine (model standartlarını karşılayan [MSK], model standartlarını koşullu karşılayan [MSKK] ve model standartlarını karşılamayan [MSKm]) göre yapılmıştır. Bu sınıflandırma Tablo 1’de yer alan beş MS dikkate alınarak yapılmaktadır. Buna göre, 5 maddede yer alan ölçütlerin tamamını (MS 1 ve MS 5 arası maddeler) karşılayan çalışmalar MSK, bu ölçütlerden MS 2 veya MS 5 maddelerinde 2 puan üzerinden 1 alan diğer maddelerden tam puan alan çalışmalar MSKK ve beş maddenin herhangi birinde bile 0 puan alan çalışmalar MSKm olarak değerlendirilmiştir. Etkililik için dayanağın sınıflandırılması sürecinde, Tablo 2’de MSK ve MSKK olarak değerlendirilen çalışmalar için görsel analiz yapılmıştır (Kratowill vd., 2013). Görsel analizde (a) düzey, (b) eğilim, (c) kararlılık, (d) acil etki, (e) örtüşme ve (f) benzer evreler arasında verilerin tutarlılık göstermesi olmak üzere altı özelliğe ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Bu özelliklerin tümünün tüm durumlarda karşılanmış olması koşulunda “güçlü etki (dayanak)”, etkinin en az üç durumda gösterildiği, bir durumda gösterilmediği durumlarda “orta düzeyde etki (dayanak)”, bunun dışındaki durumlarda ise “etkisiz (dayanak yok)” olarak değerlendirme yapılmıştır.

### ***Araştırmaların Betimsel Açısından Değerlendirilme Süreci***

Grafiksel analiz sürecinde güçlü ve orta düzey etkiye sahip olarak değerlendirilen yedi çalışma betimsel analize dâhil edilmiştir. Betimsel analiz kapsamında çalışmaların demografik, yöntemsel ve sonuçlarına ilişkin özellikleri için kodlamalar yapılmıştır. Bu genel başlıklar altında (a) katılımcı sayısı (b) cinsiyet, (c) yaş, (d) araştırma modeli, (e) ortam, (f) hedef beceri, (g) yetersizlik türü (h) kullanılan model türü, (i) pekiştirici (i) bulgular alt başlıklarında kodlama yapılmıştır.





**Tablo 1. Kodlama ve Puanlama Anahtarı**

Puanlama Anahtarı			
MS 1: Bağımsız değişkenin sistematik manipülasyonu	1 = Standardı karşılıyor		0 = Standardı karşılamıyor
MS 2: Oturumların %20' sinde gözlemciler arası güvenilirlik	2 = Standardı karşılıyor; Her bir evredeki veri noktalarının %20'si	1 = Standardı koşullu karşılıyor; Tüm evrelerdeki veri noktalarının toplamının %20'si	0 = Standardı karşılamıyor; Her evrede ve evrelerin tümünde %20'nin altında
MS 3: Gözlemciler arası güvenilirliğin en az %80 düzeyinde elde edilmesi	1 = Standardı karşılıyor		0 = Standardı karşılamıyor
MS 4: Deneysel etkinin en az üç durumda görülmesi	1 = Standardı karşılıyor		0 = Standardı karşılamıyor
MS 5: Her evrede 5 ve üzeri veri noktası	2 = Standardı karşılıyor; Her evrede 5 ve üzeri veri noktası	1 = Standardı koşullu karşılıyor; Her evrede veya evrelerin birinde 3-4 veri noktası	0 = Standardı karşılamıyor; 3 veri noktasından daha az

Not. MS: Model standardı.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



**Tablo 2.** Çalışmaların “Tek-denekli Deneysel Müdahaleler” Yönergesine Göre Kodlanması (Kratochwill vd., 2013).

MS	Çalışma	Altun & Yücesoy-Özkan (2018)	Diner Evren & Karabulut (2022)	Duenas vd. (2019)	vd. Drysdale vd. (2014)	Jones vd. (2014)	vd. Lee vd. (2014)	vd. Lee vd. (2017)	Odluyurt vd. (2015)	Shrestha vd. (2013)	Wilson (2013)
Bağımsız değişkenin sistematik manipülasyonu		0/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Oturların %20’inde gözlemciler güvenilirlik		1/2	1/2	2/2	1/2	2/2	2/2	1/2	1/2	1/2	2/2
Gözlemciler arasındaki güvenilirliğin en az %80 düzeyinde elde edilmesi		1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Deneysel etkinin en az üç durumda görülmesi		0/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
Her evrede 5 ve üzeri veri noktası		1/2	1/2	1/2	2/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	2/2
WWC sınıflandırılması	Final	MSKm	MSKK	MSKK	MSKK	MSKK	MSKK	MSKK	MSKK	MSKK	MSK
Etkililik sınıflandırılması	bulgusunun	Etkisiz	Orta düzeyde etki	Orta düzeyde etki	Orta düzeyde etki	Orta düzeyde etki	Orta düzeyde etki	Orta düzeyde etki	Orta düzeyde etki	Orta düzeyde etki	Orta düzeyde etki

Not. MS: Model standardı. MSK: Model standartlarını karşılayan. MSKK: Model standartlarını koşullu karşılayan. MSKm: Model standartlarını karşılamayan. WWC: What Works Clearinghouse.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



## Bulgular

Tablo 2’de görüldüğü gibi bir çalışma MSK, altı çalışma ise MSKK olarak değerlendirilmiştir. Etki bulgularını sınıflandırmak adına, MSK ve MSKK çalışmalarının tamamında görsel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda etkililik bulgularının sınıflandırılması (a) güçlü dayanaklı, (b) orta düzey dayanaklı ve (c) bilimsel dayanağı olmayan olmak üzere üçlü bir sınıflandırmaya göre yapılmıştır. Yapılan görsel analizlerde çalışmaların tamamının orta düzey etkiye sahip olduğu görülmüştür.

### *Betimsel Analiz Bulguları*

Çalışmada OSB olan bireylere video model ile öğretimin hedeflendiği çalışmalar katılımcı demografik özellikleri, yöntemsel özellikleri ve sonuçları açısından betimsel olarak analiz edilerek bulgular Tablo 3’te verilmiştir. İzleyen bölümde her bir özellikte yer verilen değişkenlere ilişkin bulgular açıklanmıştır.

### *Katılımcı Özellikleri*

Betimsel analize alınan dokuz çalışmada 21 katılımcı katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların cinsiyetleri açısından dağılımları incelendiğinde 14 erkek ve yedi kadın katılımcıyla çalışıldığı görülmüştür. Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımları değerlendirildiğinde, 21 katılımcının 0-6 yaş arasında olduğu görülmüştür. Betimsel analize dâhil edilen 9 çalışmada 21 katılımcının OSB tanısına sahip olduğu görülmüştür.

### *Ortam ve Öğretim Düzenlemesi*

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan büyük çoğunluğunun okulda gerçekleştirildiği görülmüştür. Bazı çalışmaların yalnızca ev ortamında ve ev ve okul ortamında gerçekleştirildiği görülmüştür.

### *Hedef Beceri*

Çalışmalarda hedef becerilerin sekiz davranış kategorisinde toplandığı görülmüştür. Bunlar; taklit etme, hayali oyun davranışları sergileme, tuvalet becerilerini artırma, sosyal beceriler, işlevsel oyun becerileri, kendiliğinden iletişim başlatma, yemek hazırlama ve yeme, sosyal iletişim becerileri olarak sıralanabilir.

### *Yetersizlik türü*

Çalışmalarda dahil etme kriterleri arasında en az bir katılımcının OSB tanımlı olması ifade edilmişti. Bu çalışmalarda yer alan bütün katılımcıların OSB tanısına sahip olduğu görülmüştür.



TÜBİTAK



### *Kullanılan Model Türü*

Çalışmalarda kullanılan model türlerinin dört kategori altında toplandığı görülmüştür. Bunlar; yetişkin model, akran model, kişinin kendisinin model olması ve bakış açısıyla modeldir. Yetişkin model kullanılan çalışma sayısı üç, akran model kullanılan çalışma sayısı üç, kişinin kendisinin model olduğu çalışma sayısı üç ve bakış açısıyla model olma çalışma sayısı iki olarak görülmüştür.

### *Pekiştireç Türü*

Çalışmalarda kullanılan pekiştireç türlerinin birincil ve ikincil pekiştireç kategorilerinden oluştuğu görülmüştür. İki çalışma da ise pekiştireç türüne ait bilgi bulunamamıştır.

### **Tartışma**

Bu çalışmada OSB’li küçük çocuklar için video model ile öğretim yönteminin kullanıldığı çalışmaların WWC model standartları ile demografik, yöntemsel ve sonuçlarına ilişkin çeşitli parametreler açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca video model ile öğretim yöntemi ile ilgili bulgulardan yola çıkarak bir senteze ulaşılması ve OSB olan bireylere istenilen beceri ve davranışlara ulaşmada bu yöntemin bilimsel dayanak düzeyinin ortaya konması amaçlanmıştır. Analiz edilen çalışmaların MSK ve MSKK nitelikte çalışmalar olduğu ve bu çalışmalar tamamının orta düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Betimsel analiz bulguları katılımcıların hedeflenen becerileri ve davranışları edinmelerinde hızlı ilerleme sağlanmış ve video ile model olma yönteminin olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

WWC model standartlarına yönelik bulgular incelendiğinde video model ile öğretim uygulamalarının yürütüldüğü çalışmaların tek-denekli araştırmalar açısından yüksek nitelikli olarak tasarlandığını görülmüştür. Aynı zamanda, bu çalışmada ulaşılan sonucu temsil etme açısından da çalışmaların neredeyse tamamının yüksek geçerlikle sonuçlandığı ifade edilebilir. Özellikle MSKK değerlendirmesi alan çalışmalar incelendiğinde nitelik sorunlarının iki göstergede yoğunlaştığı görülmüştür. Bu göstergeler “her evrenin en az %20’sinde güvenilirlik verisi toplama” ve “her evrede beş ve üstü kararlı veri elde etme” göstergeleridir. Dolayısıyla, ileri araştırmalarda araştırmacıların video model ile öğretim amacıyla tasarladıkları araştırmalarda bu iki göstergelyi planlayarak araştırmalarını tasarlamaları önerilebilir.



**Tablo 3.** Çalışmaların Betimsel Analizi

Çalışma	Katılımcı Sayısı, Cinsiyet, Yaş	Araştırma Modeli	Ortam	Hedef Beceri	Kullanılan Model Türü	Pekiştireç	Bulgular
Altun & Yücesoy-Özkan (2018)	1 Erkek 5 yaş 8 ay	Uyarlamalı dönüşümlü Uygulamalar modeli	Okul	Basketbol oynama	Akran model	İkincil pekiştireç (sözel övgü)	Çalışma da hata düzeltmesi yapılarak ve yapılmadan sunulan video ipucunun OSB olan bir çocuğa basketbol ve yapışkan top oynama becerisinin kazanılmasında etkili olduğunu göstermiştir.
Diner Evren & Karabulut (2022)	3 2 Kız, Erkek 3,5 yaş	Denekler arası çoklu yoklama	Okul	Taklit etme	Yetişkin model (baba)	İkincil pekiştireç (Sözel övgü)	Çocukların nesnel eylemleri taklit etme düzeylerinde baba aracılı video ile model olma öğretiminin etkili olduğu görülmüştür.
Duenas vd. (2019)	3 Kız, 2 Erkek 4 yaş	Denekler arası çoklu yoklama modeli	Okul	Hayali oyun	Akran model	Belirtilmemiş	Tüm katılımcıların oyun becerilerinde bir artış görülmüştür.
Drysdale vd. (2015)	2 2 Erkek 4 yaş, 5 yaş	Davranışlar arası çoklu yoklama	Ev (Genelleme oturumları okul)	Tuvalet eğitimi	Bakış açısı	İkincil pekiştireç (sözel pekiştireç)	Çalışmanın sonucunda üç katılımcının da tuvalet eğitimi becerilerini kazandığı görülmektedir.
Jones vd. (2014)	4 2 Erkek, 2 Kız 4, 4, 6, 6	Denekler arası çoklu yoklama	Okul	Sosyal beceriler	Akran model	Birincil ve ikincil pekiştireç (doğal pekiştireç)	Çalışmanın sonucunda sosyal tepkinin farklı yetişkinlere genellendiği ancak akranlara tam anlamıyla genelleme olmadığı görülmüştür.
Lee vd. (2014)	1 Erkek 4 yaş	Değişen kriter tasarımı	Ev (Genelleme oturumları okul)	Tuvalet eğitimi	Bakış açısı	Birincil (yiyecek), ikincil (oyuncak) pekiştireç	Çalışmada video ile model olma yönteminin katılımcıya hedeflenen beceriyi kazandırdığı görülmüştür.



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

**Tablo 3. Devamı**

Çalışma	Katılımcı Sayısı, Cinsiyet, Yaş	Araştırma Modeli	Ortam	Hedef Beceri	Kullanılan Model Türü	Pekiştirici	Bulgular
Lee vd. (2017)	1 Erkek 5 yaş	Oyuncaklar arası çoklu yoklama	Ev	İşlevsel oyun	Kendisinin model olması	İkincil pekiştirici (sözel övgü)	Araştırmanın sonucunda katılımcının belirlenen üç oyun becerilerinde de video ile model olmanın etkili olduğunu göstermiştir.
Odluyurt vd. (2015)	2 Erkek 4 yaş, 5 yaş	Dönüşümlü uygulamalar modeli	Okul	İletişim başlatma	Akran model	Birincil (yiyecek), ikincil (oyuncak) pekiştirici	Bu çalışma video ile model olma yöntemi ve PECS yönteminin katılımcılara iletişim girişiminde bulunma becerilerinin öğretiminde etkili olduğu ve etkilerinin de eşit olduğunu göstermiştir.
Shrestha vd. (2013)	1 Erkek 4 yaş 10 aylık	Değişen kriter tasarımı	Ev	Yemek hazırlama ve yeme	Yetişkin model (anne)	İkincil pekiştirici (Beşlik Övgü)	Çalışma, katılımcıların sözel video ile model olma yönteminin katılımcıya işlevsel ve uyumsal becerilerin öğretilmesinde etkili olduğunu göstermiştir.
Wilson (2013)	4 2 Erkek, 2 Kız 5, 3, 4, 4	Dönüşümlü uygulamalar modeli	Okul	Sosyal iletişim	Yetişkin model (öğretmen)	Yok	Bütün katılımcıların sosyal iletişim becerilerinde video ile model olmanın etkili olduğu görülmüştür.



## Sınırlılıklar, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bulguları cesaret verici olmakla birlikte çeşitli sınırlılıkları vardır. En önemli sınırlılığı, bu çalışmada yalnızca tek-denekli deneysel araştırma modelleri ve bu modeller arasında da yalnızca etkililik modelleri kullanılarak tasarlanmış araştırmaların analiz edilmesidir. Bu bağlamda sadece 10 çalışma değerlendirilebilmiştir. Araştırmacıların, diğer araştırma modellerinin kullanılarak tasarlandığı çalışmalarını dâhil etme ölçütleri arasına alarak sistematik analiz ve meta-analiz çalışmaları tasarlamaları önerilebilir. Sonuç olarak, video model ile öğretim yönteminin OSB olan küçük çocuklara çeşitli becerileri ve davranışları öğretmek üzere etkili olarak kullanıldığı ve bu kapsamda bilimsel-dayanağa sahip bir uygulama olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, video model ile öğretim yönteminin OSB'li çocuklara sosyal beceriler, iletişim, günlük yaşam, uyumsal beceriler ve oyun becerileri gibi birçok becerilerin kazandırılmasında eğitimciler ve aileler tarafından kullanılması önerilebilir.

## Kaynakça

- Acar, Ç., & Diken, İ. H. (2012). Otistik bozukluk gösteren çocuklara video model öğretim uygulamalarıyla yapılan çalışmaların incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2719-2738.
- Altun, D. E., & Özkan, Ş. Y. (2018). Serbest zaman becerilerinin öğretiminde hata düzeltmesi yapılarak ve yapılmadan sunulan video ipucunun karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(2), 15-33.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kurami ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Bozkurt, N., Karabulut, E., Koçarslan, N., Korkmaz, G. H., & İftar, E. T. (2022). Replikli öğretim: Otuz yıllık zaman diliminde yürütülen araştırmaların betimsel analizi ve meta-analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-28.
- Cannella-Malone, H. I., Miller, O., Schaefer, J. M., Jimenez, E. D., Page, E. J., & Sabielny, L. M. (2016). Using video prompting to teach leisure skills to students with significant disabilities. *Exceptional Children*, 82(4), 463-478.
- Çay, E., & Bozak, b. (2020). Bilimsel dayanaklı uygulamalardan video ipucu yönteminin özel eğitimde kullanımına yönelik bir betimsel analiz çalışması. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 23(43).



- Diner Evren, H., & Karabulut, A. (2022). Otizmli çocukların nesnel eylemleri taklit etme düzeyleri üzerinde baba aracılı video ile model olma öğretiminin etkililiği. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 41(1), 325-380.
- Drysdale, B., Lee, C. Y. Q., Anderson, A., & Moore, D. W. (2015). Using video modeling incorporating animation to teach toileting to two children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27, 149-165.
- Dueñas, A. D., Plavnick, J. B., & Bak, M. S. (2019). Effects of joint video modeling on unscripted play behavior of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 236-247.
- Genç-Tosun, D., ve Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modelleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(3), 37-49.
- Jones, J., Lerman, D. C., & Lechago, S. (2014). Assessing stimulus control and promoting generalization via video modeling when teaching social responses to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(1), 37-50.
- Lee, C. Y. Q., Anderson, A., & Moore, D. W. (2014). Using video modeling to toilet train a child with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26, 123-134.
- Lee, S. Y., Lo, Y. Y., & Lo, Y. (2017). Teaching functional play skills to a young child with autism spectrum disorder through video self-modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 2295-2306.
- Nikopoulos, C., & Keenan, M. (2007). Using video modeling to teach complex social sequences to children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 37, 678-693.
- Odluyurt, S., Değirmenci, H. D., Adalıoğlu, İ., & Kapan, A. (2015). Otizmli çocuklara doğrudan ve video modelle birlikte sunulan PECS uygulamasının etkilerinin karşılaştırılması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 316-342.
- Olçay Gül, S., & Vuran, S. (2010). Sosyal becerilerin öğretiminde video model yöntemiyle yürütülen araştırmaların analizi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(1), 217-274.
- Öncül, N., & Tekinarslan, İ. Ç. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyunların öğretiminde canlı ve video modelle öğretimin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(3), 537-563.





- Shrestha, A., Anderson, A., & Moore, D. W. (2013). Using point-of-view video modeling and forward chaining to teach a functional self-help skill to a child with autism. *Journal of Behavioral Education*, 22, 157-167.
- Wilson, K. P. (2013). Teaching social-communication skills to preschoolers with autism: Efficacy of video versus in vivo modeling in the classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 1819-1831.



123



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



## Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde Çalışan Öğretmenlerin Erken Çocukluk Dönemine İlişkin Değerlendirmeleri

S. Mert  
A. Uğurel  
D. Esen  
Z. Boztaş  
T. Özengin  
G. B. Akdağ

### Özet

Bireyin doğumundan okul çağına kadar, yaşamında önemli rol oynayan, gelişim alanlarının şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecine de erken çocukluk dönemi eğitimi denilmektedir. Bu dönemde çocukların alacakları eğitim ve edinecekleri deneyimler, yaşamın diğer yıllarını etkilemektedir. Bundan dolayı erken çocukluk dönemi eğitimi büyük önem ve gereklilik arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı RAM'larda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin ve rehberlik ve psikolojik danışmanların erken çocukluk eğitimi ile ilgili görüş, düşünce, beklenti ve gereksinimlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ilinde RAM'larda görev yapan özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmenler oluşturmaktadır. İzmir ilindeki RAM'larda görev yapmakta olan toplam 126 özel eğitim öğretmenine ve rehberlik ve psikolojik danışmanına ulaşılmıştır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla çevrim içi form aracılığıyla oluşturulmuş 25 maddelik anket kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklara ve ebeveynlerine yönelik eğitsel ve psiko-sosyal çalışmaların yeterli olmadığı, çalışmaların yeterli ve işlevsel hale gelebilmesi için aile görüşmeleri ve eğitimlerinin düzenlenip sistematik bir şekilde devamının sağlanmasının, çocuğun gelişimi üzerinde önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmaların eğitsel tanının konduğu ve destek eğitim hizmetlerinin başlatıldığı ilk basamak olan RAM'larca planlanıp yürütülmesinin de önemli olduğu görülmektedir. RAM'da görev yapan personelin belli aralıklarla erken çocukluk dönemi ve erken çocukluk dönemi özel eğitimi ile ilgili niteliğinin artırılmasına yönelik hizmet içi eğitimlere katılımlarının sağlanması, erken çocukluk dönemi özel eğitimine yönelik proje ve araştırma çalışmalarının yürütülmesine öncülük etmesinin gerekliliği görülmektedir. Tüm bu çalışmaların Bakanlık, RAM'lar, sivil toplum kuruluşları, özel gereksinimli çocuğun ebeveynlerinin işbirliği ve koordinasyonu sağlanarak yürütülmesi gerektiği söylenebilir.

*Anahtar Kelimeler:* rehberlik araştırma merkezi, rehberlik araştırma merkezinde çalışan öğretmenler, erken çocukluk, erken çocukluk dönemi özel eğitimi



## Giriş

Erken çocukluk dönemi (0-72 ay), çocuğun uyarıcılarla dolu dış dünyayı anlamaya ve çözmeye çalıştığı, sürekli olarak çevresine yöneldiği ve en hızlı geliştiği dönemdir. Beyin yapısı ve fonksiyonlarının gelişiminin büyük bir bölümünün tamamlandığı özellikle 0-4 yaş aralığı çocuğun büyüme, gelişim ve öğrenmesini ileriki yıllarda etkileyen, davranış örüntülerinin temellerinin atıldığı oldukça önemli zamanlardır (Doğru ve Saltalı, 2019). Bireyin doğumundan itibaren temel eğitime başladığı zamana kadar geçen yılları kapsayan ve bireyin sonraki yaşamında önemli rol oynayan psikomotor, sosyal-duygusal, bilişsel, özbakım ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecine de erken çocukluk dönemi eğitimi denilmektedir. Bu dönemde çocukların alacakları eğitim ve edinecekleri deneyimler, yaşamın diğer yıllarını etkilemektedir. İşte bu nedenlerden dolayı erken çocukluk dönemi eğitimi büyük önem ve gereklilik taşımaktadır (Özkan, 2019).

Yetersizlikten etkilenen çocukların ebeveynleri düşünüldüğünde, doğum-tanı alma sürecinden kabullenme sürecine kadar geçen zaman diliminde eğer çocukla olumlu iletişim kuramaz, nitelikli vakit geçiremez ve deneyimler sağlayamazsa çocukta telafisi zor yaşantı eksikliklerine neden olacaktır. Çocuğun yetersizlikten etkilenmiş olma durumu da işin içine konduğunda akranlarından oldukça geri kalmış bir çocuk olarak yaşamını sürdürmek durumunda kalacaktır. Bu noktada erken çocukluk dönemi özel eğitimi, yetersizlikten etkilenmiş bir çocuk için yeri doldurulamaz bir öneme sahiptir. Erken çocukluk özel eğitimi, yetersizliği olan veya gelişimsel açıdan risk grubunda olan çocukların ve ebeveynlerinin gereksinimlerini karşılamak, yetersizliğin engele dönüşmesini önlemek ya da çocuğun yaşatlarıyla arasında oluşan gelişim farklılığını en aza indirmeyi hedefleyen bütüncül bir alandır (Aytekin ve Bayhan, 2015).

Ülkemizde, özel eğitim hizmetlerinin nasıl yürütülmesi gerektiğini gösteren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 12.maddesinde (MEB, 2018) 0-36 aylık özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin doğum ile başlayacağı belirtilmiştir. Yönetmelik incelendiğinde erken çocukluk dönemi eğitiminin özel eğitim okulları, okul öncesi kurumları, bünyesinde ana sınıfı bulunan eğitim kurumları ve evlerde yürütülebileceği, bu hizmetlerin özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenleri tarafından verileceği görülmektedir. Bununla birlikte ülkemizde, özellikle 0-3 yaş grubunu kapsayan uygulamaların sayıca oldukça az olduğu, olanların da bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunan özel eğitim okulları ve okul öncesi kurumları tarafından kurum ile ev merkezli olacak şekilde yürütüldüğü görülmektedir. Erken çocukluk özel eğitimi alanındaki yasal düzenlemelerin ve mevzuatın güçlü olduğu, gelişmiş ülkelerle



paralellik gösterdiği fakat alana dair yasal düzenlemelerin uygulamaya geçirilmesi noktasında sorunlar ve boşluklar olduğu da aşikârdır (Kardeş ve Akman, 2020).

Tomris ve Çelik'in (2021) erken çocukluk özel eğitiminin kuramsal temelleri, gelişimi, alandaki yasal düzenlemeler, dünyada ve Türkiye'deki erken çocukluk özel eğitimi uygulamalarına dair gelişmeler, ülkemizdeki erken çocukluk özel eğitimi bağlamındaki sorunlar ve verilen hizmetlerin kalitesinin nasıl artırılabilceğine ilişkin yaptıkları çalışma incelenmiştir. Bu çalışmaya göre, ülkemizde özellikle 2000'li yıllardan bu yana erken çocukluk özel eğitimi programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik çalışmaların hız kazanarak arttığı, erken müdahale programlarının yapılan araştırma ve çalışmalarla ülkemize kazandırıldığı görülmektedir. Ne var ki, erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerinin özellikle 0-3 yaş arası dönemde genellikle çocuğun tıbbi tanısının koyulmasıyla devlet tarafından sağlık kurulu raporunun hazırlanmasıyla başlayıp yönlendirme sürecinde doğru kaynaklara yönlendirilememesi, ailelere danışmanlık-sosyal destek-eğitim gibi hizmetler anlamında gecikme ve zaman kaybı gibi sıkıntıların yaşandığı görülmektedir. Erken çocukluk dönemi özel eğitiminde çocuğun odakta olduğu ve onun yararına olacak kuramlar ve kanıt temelli uygulamaların bir araya getirilmesi ve sistematik ve bütüncül bir şekilde oluşturulan müdahalelere yer verilmesi önemlidir.

Bertan ve diğerlerinin (2009), 2000-2007 yılları arasında ülkemizde erken çocukluk gelişimine yönelik yapılan bilimsel çalışmaları derledikleri araştırmaya göre, erken çocukluk gelişimiyle ilgili çalışmaların sağlık ve eğitim konulu, akademik nitelik taşıyan çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu yıllar arasında farklı kurum ve kişilerce yapılan birçok erken çocukluk gelişimine ilişkin çalışma olmasına rağmen, doğrudan gelişimi etkileyen faktörleri ve sonuçları açıklayan çalışmaların sayısının az olduğu görülmüştür. Aynı çalışmaya göre, 0-2yaşlar arasında beyin gelişiminin gerçekleşmesi nedeniyle bu evrenin öneminin arttığı, bu döneme dair çalışmaların artmasının erken çocukluk gelişiminin daha olumlu etkileneceğini göstermektedir. Ayrıca, çocuğun günlük yaşam becerilerini öğrenmesinin ve geliştirmesinin taklit ederek, gözlemleyerek, oyun oynayarak sağlanabileceği düşüncesi ile evde kolay bulunan uygun materyallerle öğrenme kapasitesinin artırılabilceği, buna istinaden yapılacak çalışmaların erken eğitim üzerinde yarar getireceği belirtilmektedir. Bu çalışmada, erken çocukluk gelişiminin çocuk hakları çerçevesinde ele alınması ve hak temelli yaklaşımla erken dönem eğitiminin önemi vurgulanmıştır.

Pınar'ın(2006) erken çocukluk özel eğitiminin, dünyada ve Türkiye'de ortaya çıkma nedenleri, gelişim süreciyle uygulamalara yer verdiği çalışmasının sonuçlarına bakıldığında, yurt dışında yapılan çalışmalarla ülkemizdeki çalışmalar kıyaslanmış olup yetersizliği önleme-



yetersizliği olan çocukların tespiti-çocukların ayrıntılı değerlendirmesinin yapılması ve ayrıntılı değerlendirmenin ardından hem ailelere hem çocuklara erken eğitim hizmetlerinin yetersiz olduğu; 0-3yaş grubundaki çocuk ve ebeveynlerine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Tüm bunlara rağmen özellikle Sağlık Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve en çok da üniversitelerin erken çocukluk dönemi özel eğitimi ile ilgili özellikle son 10 yılda çokça araştırma ve uygulamalar yaptığı, erken müdahale programlarının geliştirildiği ve uygulandığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı'nın eşgüdümlü hareket etmelerinin önleme-tarama-İlgili mevzuat hükümlerinin uygulanması noktasında çalışmaları hızlandırabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca okul idarecilerinin, öğretmenlerin, Rehberlik Araştırma Merkezi çalışanlarının hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmesi, doğrudan erken çocukluk dönemindeki özel eğitim gereksinimli çocuğa ve ebeveyne gerekli bilgilendirme çalışması ve eğitsel desteği sunabilmesi adına önemli olacağı belirtilmiştir.

Kılınç ve diğerlerinin (2019), erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğunun tanılanma ve değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarının farklı yönlerden değerlendirilmesi amacıyla yapmış oldukları çalışmaya bakıldığında, tanılama değerlendirme amacıyla kullanılan ölçme araçlarının çoğunluğunun yurt dışında geliştirilip Türkçe' ye uyarlanmış olduğu, Türkiye'de geliştirilmiş olan araçların çok az olduğu görülmektedir.

Orum-Çattık ve diğerlerinin (2020)aile merkezli uygulamaların kuramsal temellerini, erken çocukluk döneminde olan otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve aileleri için önemini, uygulama kullanımını hakkında bilgileri içeren çalışmaları incelenmiştir. Bu çalışmaya göre aile merkezli uygulamaların aile-çocuk etkileşimine odaklanarak doğal veya yapılandırılmış ortamlarda ailenin öğretime aktif katılım sağladığı, uzmanlarla işbirliği içerisinde çocukla sistematik veya günlük rutinler içindeki öğrenme fırsatlarını değerlendirerek çocukların eğitimini aktif şekilde destekledikleri bir sistematik olduğu görülmektedir. Aile merkezli uygulamaların otizm spektrum bozukluğu tanısı almış olan çocukların mümkün olan en erken dönemde, ailenin tüm bireylerinin tam olarak aktif şekilde sürece dahil olduklarında hem aile-çocuk etkileşimi-iletişimi güçlendiren hem de çocuğun öğrenme ihtiyaçlarını olumlu şekilde karşılayan ve yaygın hale gelmesinin önem arz ettiği bir sistematik olduğu görülmektedir.

Rehberlik Araştırma Merkezleri'nin görevleri arasında;

-Riskli geliştiği düşünülen bireylerin eğitsel inceleme ve değerlendirmelerini yapmak,

127



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



-Yaşı, eğitim kademesi, yetersizlik türü ve derecesi ne olursa olsun tüm özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitsel tanılarını koymak,

-Öğrencinin eğitsel performansına uygun olan eğitim ortamını tespit edip çocuğu o ortama yerleştirmek,

-Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciye eğitsel hizmetlerin sağlanması için gerekli önlemlerin alınmasını organize etmek ve gereken eğitsel desteği sağlamak(MEB, 2020) bulunmaktadır.

Rehberlik Araştırma Merkezleri, bireylere yaşam boyu hizmet vermekle yükümlü olduğundan erken çocukluk döneminde olup özel eğitim gereksinimi olan bireyler de hizmet alanı içindedir. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde olup tıbbi tanısını alarak eğitsel inceleme-değerlendirme ve destek eğitim programından yararlanması için bireyin raporlandırılması süreci yine rehberlik araştırma merkezlerince gerçekleştirilmektedir. Bu noktada rehberlik araştırma merkezlerinde bu hizmetleri sağlamakla görevli olan özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmen/psikolojik danışmanların erken çocukluk döneminde olan özel gereksinimli çocuklarla çalışmaktadırlar.

Bu çalışmanın amacı RAM'larda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin ve rehberlik ve psikolojik danışmanların erken çocukluk eğitimi ile ilgili görüş, düşünce, beklenti ve gereksinimlerini ortaya koymaktır.

## Yöntem

### *Araştırma Deseni*

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış tarama modeline göre desenlenmiş bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek (2006) nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik açısından nicel araştırmalardan farklılıklar gösterdiğini belirtmektedirler. Bununla birlikte nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği en üst düzeye çıkarmak için literatüre dayalı olarak bir takım stratejiler önermektedirler. Nitel araştırmalarda geçerlik dış ve iç geçerlik olmak üzere iki ayrı başlıkta incelenmektedir. Dış geçerliği sağlamaya yönelik stratejilerden bazılarının, araştırmacının kendi konumunu net olarak tarif etmesi, araştırmanın veri kaynağı konumunda olan kişilerin açık bir biçimde tanımlanması, veri toplama ve analiz yöntemlerinin detaylı olarak açıklanması olduğunu belirtmişlerdir. İç geçerliği sağlamaya yönelik stratejilerden bazılarının da elde edilen verilerin yorumlanmadan doğrudan sunulması ve yorumlama işleminin sonraya bırakılması, aynı araştırmaya birden fazla araştırmacının dahil



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



edilmesi, verilerin analiz edilmesi sürecine birden fazla araştırmacının dahil edilmesi olduğunu ifade etmişlerdir.

### ***Veri Toplama Süreçleri***

Veri toplama amacıyla ilk önce kurumumuzca soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından uzman görüşü alınarak açık uçlu, yarı yapılandırılmış, kısa yanıtlı, çoktan seçmeli toplam 25 sorudan oluşan anket hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan anket evrimii form aracılığıyla uygulanmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için öncelikle Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır. Sonrasında İzmirden bulunan 15 Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde görev yapan öğretmenlerce uygulanabilmesi için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Yayın Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

### ***Katılımcılar***

Araştırmanın alışma grubunu İzmir ilinde RAM'larda görev yapan özel eğitim öğretmenleri ve rehber öğretmenler oluşturmaktadır. İzmir ilinde bulunan 15 rehberlik ve araştırma merkezinde görev yaptığı tespit edilen toplam 189 özel eğitim ğretmeni ve psikolojik danışmanın 126'sı gönderilen formu eksiksiz doldurmuştur. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1.'de yer almaktadır.

### ***Bulgular***

Yapılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde en çarpıcı bulgular şunlardır:

Katılımcılar, erken dönemde eğitime ve davranış eğitimine başlamanın, erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocuğun ebeveynlerine kapsamlı ve sürekli eğitimin verilmesinin çocuğun gelişimine olumlu katkı sağlayacağından dolayı özel gereksinimli çocuklarda erken çocukluk dönemi eğitiminin önemli ve gerekli olduğunu düşünmektedirler.

Katılımcıların yarısından fazlasının erken çocukluk dönemindeki çocuğun gelişim ve öğrenme kazanımları noktasındaki bilgilerinin yeterli olmadığını düşündükleri, var olan bilgilerinin ise lisans eğitimlerinden, katıldıkları hizmet içi eğitimlerden, araştırmaları takip ederek, kitap-yayın okuyarak, çeşitli proje çalışmalarında görev alarak edindiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

**Tablo 1.** Araştırmanın Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Değişkenler	N	%
Cinsiyet		
Kadın	68	54
Erkek	58	46
Eğitim Durumu		
Lisans	107	84,9
Yüksek Lisans	14	11,1
Doktora	5	4
Branş		
Özel Eğitim	58	46
PDR	68	54
Kurumda Çalışılan Birim		
Özel Eğitim	90	71,4
PDR	36	28,6
Meslekte Çalışılan Süre		
0-5	4	3,2
6-10	20	15,9
11-15	20	15,9
16-20	25	19,8
21-25	28	22,2
26 ve üstü	29	23
RAM* da Çalışılan Süre		
0-5	75	59,5
6-10	29	23
11-15	15	11,9
16-20	3	2,4
21-25	4	3,2

Katılımcılar; büyük oranda, erken çocukluk dönemindeki çocuğun gelişim ve öğrenme kazanımlarıyla ilgili hizmet içi eğitimlere katılmadıklarını; katılanların ise erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenme, erken müdahale yaklaşımları ve programları, erken çocukluk dönemi aile eğitimi, erken çocukluk dönemi eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler gibi konularda hizmet içi eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların büyük bir bölümü, erken müdahale yaklaşımları ve programları, erken çocukluk dönemi aile eğitimi, erken çocukluk dönemi eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler, erken çocukluk dönemi özel eğitimi ile ilgili ebeveynlere yönelik danışmanlık hizmeti verme ve bu hizmeti yürütme, erken çocukluk dönemi özel eğitimi ile ilgili eğitici eğitimi/danışmanlık hizmeti verme ve bu hizmeti yürütme, erken çocukluk döneminde gelişim-öğrenme, erken çocuklukta bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama gibi konular başta olmak üzere hizmet içi eğitimlere gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir.





Katılımcılar, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki psiko-sosyal destek ihtiyaçlarının rehberlik ve araştırma merkezleri, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı kuruluşlar, okullar, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, STK'lar tarafından bireysel görüşmeler yapılarak, grupla/bireysel psikolojik danışmanlık yapılarak, seminerler ile giderilebileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki eğitsel ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar, yasal süreçler ve yasal haklarıyla ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılması gerektiğini, bu çalışmaların rehberlik ve araştırma merkezleri, okullar, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı kuruluşlar, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, STK'lar tarafından yürütülmesi gerektiğini düşündüklerini ifade ettikleri bulgulanmıştır.

Çalışmaya katılan katılımcıların, özel gereksinimli çocuğun ebeveynlerine çocukla kurulan iletişim ve çocuğa yaklaşım, erken çocukluk dönemi eğitiminde çocuğu desteklerken kullanabileceği stratejiler, çocuğun gelişim dönemi özellikleri, çocukla kaliteli zaman geçirme ve oyun konularında aile eğitim programının düzenlenmesi, aile bilgilendirmesi ve çevrim içi toplantıların düzenlenmesi yoluyla gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür.

Katılımcılar, erken çocukluk döneminde çocukla çalışacak olan personelin niteliğini, tıbbi tanılama sürecini, çocuğun aldığı özel eğitim hizmetinin niteliğini, verilen özel eğitim hizmetlerinin nitelikli denetlenmemesini, izleme sürecini, yerleştirme sürecini, eğitsel değerlendirme sürecini ülkemizde erken çocukluk dönemi özel eğitim hizmetlerinin aksayan yönleri olarak değerlendirmişlerdir. Aksayan yönlere çözüm yolları olarak katılımcılar; MEB'in saha çalışanlarıyla koordineli olarak çalışmalar yürütmesini, verilen özel eğitim hizmetlerinin denetlenmesinin sağlanmasını, erken çocukluk dönemi özel eğitim hizmetlerinin kurumlarda birim olarak yürütülmesinin sağlanmasını, farkındalık çalışmalarının artırılmasını, projelerin geliştirilmesini sunmaktadırlar.

Katılımcılar, sorumluluk bölgelerinde erken çocukluk döneminde olan özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerine yönelik verilen hizmetleri yeterli bulmadıklarını; erken çocukluk dönemindeki eğitim sürecinde ebeveynin evinde de kullanabileceği stratejiler/ıpuçları, erken çocukluk dönemi gelişim basamakları, psiko-sosyal destek alabilecekleri kurum ve kuruluşlar, özel eğitim hizmetleri süreci, ebeveynin yasal hakları konularında ebeveynlere eğitsel hizmetler verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Katılımcıların sorumluluk bölgelerindeki erken çocukluk dönemiyle ilgili sorunların çözümüne ışık tutacak çalışmaların yeterli olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Sorunların

131



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



çözümüne ışık tutacak proje geliştirme çalışmalarının, araştırma çalışmaları yapılmasının, STK'lar ile işbirliği halinde olunmasının gerekli olduğunu düşündükleri görülmüştür.

Katılımcılar genel olarak erken çocukluk dönemine ilişkin;

-Erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların ebeveynlerine aile eğitimi düzenlenip verilmesi gerektiğini ve psiko-sosyal desteğin sağlanmasının önemli-gerekli olduğunu,

-Öğretmen niteliklerinin artırılması ve erken çocuk dönemi/erken çocuklukta müdahale/müdahalenin önemi konularında hizmet içi eğitimlerin düzenlenip verilmesi gerektiğini,

-Erken çocukluk dönemi eğitiminin zorunlu olması ve yaygınlaştırılması gerektiğini düşündüklerini,

-Erken çocukluk dönemiyle ilgili olarak tüm kurum ve kuruluşların işbirliği içinde çalışmasının önemli ve gerekli olduğunu,

-Özel gereksinimli çocuğa olabilecek en erken dönemde müdahale edilmesinin önemli olduğunu,

-Özel olarak erken çocukluk dönemine hizmet veren özel eğitim kurumlarının açılması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar genel olarak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne; erken çocukluk döneminde olan özel gereksinimli çocuğun ebeveynlerine kapsamlı, sürekli ve zorunlu aile eğitimlerinin verilmesinin eklenebileceğini; erken çocukluk dönemine ilişkin hizmet verecek okul ya da tüm okullarda erken çocukluk dönemi eğitimi veren sınıf açılmasının eklenebileceğini; erken çocukluk dönemi eğitiminin zorunlu kılınmasının eklenebileceğini; rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde erken çocukluk ekibi-birimi oluşturulmasının eklenebileceğini; erken çocukluk dönemi eğitimi veren kurum ve kuruluşların ve verilen eğitimlerin denetimlerinin sağlanmasının eklenebileceğini; erken çocukluk dönemine ilişkin Aile Sağlığı Merkezleri'nde birimlerin kurulmasının ve bu birimlerin aktif rol üstlenmesinin eklenebileceğini ifade ettikleri görülmüştür.



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda, rehberlik ve araştırma merkezinde görev yapan öğretmenlerin erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklara ve ebeveynlerine yönelik eğitsel ve psiko-sosyal çalışmaların yeterli olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların yeterli ve işlevsel hale gelebilmesi için aile görüşmeleri ve eğitimlerinin düzenlenmesi gerektiğini ve bu eğitimlerin sistematik bir şekilde yürütülmesinin çocuğun gelişimi üzerinde önemli katkı sağlayacağını değerlendirdikleri ortaya konmuştur. Ayrıca bu çalışmaların eğitsel tanının bulunduğu ve destek eğitim hizmetlerinin başlatıldığı ilk basamak olan RAM'larca planlanıp yürütülmesinin de önemli olduğunu düşündüklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Yazçayır ve diğerlerinin (2022), 0-36 ay arası tanılanan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara hizmet sunan eğitimcilerin erken müdahale (EM)/erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖE) programlarına ilişkin görüşlerinin neler olduğunu incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışmanın sonuçları incelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 0-36 Ay EÇÖE Programı hakkında farkındalıklarının olmadığını anlaşıldığı, çalışmalarına katılan katılımcıların EM/EÇÖE programlarından beklentilerin ise iletişim becerilerini başta olmak üzere tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik, aile katılımını esas alan, değerlendirme ve etkinlik temelli olması şeklinde olduğu belirlenmiş olduğu görülmüştür. Bu araştırma, erken çocukluk döneminde olan özel gereksinimli çocukların ebeveynlerine yönelik aile eğitimlerinin önemi noktasında çalışmayı destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

RAM'da görev yapan personelin belli aralıklarla erken çocukluk dönemi ve erken çocukluk dönemi özel eğitimi ile ilgili niteliğinin artırılmasına yönelik hizmet içi eğitimlere katılmalarının bu konuyla ilgili beklentileri olarak ortaya koydukları görülmektedir. Erken çocukluk dönemi özel eğitimine yönelik proje ve araştırma çalışmalarının yürütülmesinin önemli ve gerekli olduğunu düşündükleri, tüm bu çalışmaların Bakanlık, RAM'lar, sivil toplum kuruluşları, özel gereksinimli çocuğun ebeveynlerinin işbirliği ve koordinasyonu sağlanarak yürütülmesi gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Demiröz (2021)'ün özel gereksinimli çocuklara sunulan özel eğitim hizmetlerinden sorumlu bireylerin işbirliği süreçlerine yönelik deneyimlerini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına göre, RAM'lar eğitsel değerlendirme ve yerleştirme sürecinin yürütüldüğü önemli bir paydaş olup RAM'larda yapılan değerlendirmelerin oldukça sınırlı olduğuna, RAM'ların niteliğinin artırılmasına vurgu yapılmıştır. Demiröz (2021)'ün bu çalışmasının sonuçlarının, RAM personelinin erken çocukluk dönemiyle ilgili görüşlerini ve gereksinimlerini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.



Rehberlik ve araştırma merkezinde görev yapan personelin erken çocukluk dönemi eğitimi ile ilgili görüş, düşünce, beklenti ve gereksinimlerini ortaya koymak amacıyla yapılmış olan bu çalışma, kurumlarda çalışan personel ile yüz yüze görüşme yoluyla gerçekleştirilebilir. İleriki dönemlerde bu çalışma farklı illerde ve daha fazla örnekleme ulaşılarak gerçekleştirilebilir.

### Kaynakça

- Arslan, A. (2022). Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminin desteklenmesinde aile, *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1676-1684.
- Aytekin, Ç. ve Bayhan, P. (2015). Erken müdahalede uygulama basamakları, *H. Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K. ve Güçiz, B. D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi, *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52, 1-8.
- Çattık, E.O., Yetkin, A.İ. ve Diken, H.İ. (2020). Erken çocukluk dönemi otizm spektrum bozukluğunda aile merkezli müdahaleler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21 (3), 589-610. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.543446>
- Demiröz, K. (2021). *Erken çocukluk özel eğitiminde aile ve personel işbirliği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.
- Doğru, S.Y. ve Saltalı, N. D. (2019). *Erken çocukluk döneminde özel eğitim* (4.basım). Maya Akademi.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2020). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin ve kurum yöneticilerinin erken müdahale programlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 295-317. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691590>
- Kılınç, Ç., Bağlama, B. ve Akçamete, G. (2019). Otizm spektrum bozukluğunun erken çocukluk dönemi'nde tanılanma ve değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarının incelenmesi, *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(3), 200-205. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.19.126>.



- MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2020). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_08/31230315\\_RAM\\_YONERGESY.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf) adresinden alınmıştır.
- Özkan, İ. (2019), Erken müdahale ve önemi. A. Özyürek ve E. Sezgin (Ed.), *Çocukluk döneminde erken müdahale içinde* (1.basım.) (s. 1-22). Nobel Yayınevi.
- Pınar, E. S. (2006). *Dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları*, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 71-83. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000098](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000098)
- Tomris, G. ve Çelik, S. (2022). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya’daki ve Türkiye’deki son eğilimler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 243-269. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893>
- Yazçayır, G., Önal, Y., Akkaya, G. ve Semiz, Y. E. (2022). Erken çocukluk özel eğitim programlarına ilişkin öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 699-721. <https://doi.org/10.19171/uefad.1165334>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.basım). Seçkin Yayınevi.

**UDEMKG**  
2 0 2 3  
SPONSORLAR



**akademi  
disleksi.**

AKADEMİ DİSLEKSİ  
<https://www.akademidisleksi.com/>



**akran**  
AKADEMİ

AKRAN AKADEMİ  
<https://akranakademi.com/>



ALBATROS KONYA ÖZEL EĞİTİM  
<http://www.albatrosozelegitim.com/>



ALFABE EĞİTİM DÜNYASI  
<https://www.alfabegitimdunyasi.com/>



ALGI ÖZEL EĞİTİM KURUMLARI  
<https://www.algigrup.com.tr/>



DİKKAT GÜÇLENDİRME OYUNU

BİLYE BAYKUŞ  
<https://www.sahcantoys.com/>



ÇORUM ÖZEL EĞİTİM VE  
REHABİLİTASYON MERKEZİ  
<https://www.corumozelegitim.com/>



DERİN REHABİLİTASYON  
<https://derinrehabilitasyon.com.tr/>



**eğiten kitap**

EĞİTEN KİTAP  
<https://www.egitenkitap.com/>



**TÜBİTAK**

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



EMPATİ ÖZEL EĞİTİM VE  
REHABİLİTASYON MERKEZİ  
<https://www.empatiantalya.com/>



GAZİANTEP PERA ERKEN MÜDAHALE  
MERKEZİ  
<https://www.peravesilcinar.com/>



GÜLEN GÜNEŞ ÖZEL EĞİTİM VE  
REHABİLİTASYON MERKEZİ  
<https://gulengunes.com/>



LARA ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON  
MERKEZİ  
<http://www.laraozelegitim.com/>



ÖNEM ERKEN MÜDAHALE  
<http://www.onemozelegitim.com/>



ÖZEL ÖZEL EĞİTİM  
KONFEDERASYONU  
<https://www.ozelderfed.org.tr/>



rehabilitasyon  
dünyası

REHABİLİTASYON DÜNYASI  
<https://www.rehabilitasyondunyasi.com/>



SELÇUKLU OTİZMLİ BİREYLER EĞİTİM  
VAKFI  
<https://www.sobe.org.tr/>



TARIK AKAY ÖZEL EĞİTİM VE  
REHABİLİTASYON MERKEZİ  
<https://tarikakay.com/>



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



TOHUM OTİZM ERKEN TANI VE EĞİTİM  
VAKFI  
<https://tohumotizm.org.tr/>



TRAKYA ÖZEL EĞİTİM VE  
REHABİLİTASYON MERKEZİ  
<https://www.trakyaozelegitim.com/>



YAPILANDIRILMIŞ DİSLEKSİ  
EĞİTİM PROGRAMI  
<https://www.ydepdisleksi.com/>



YAPI TAŞI ÖZEL EĞİTİM AKADEMİSİ  
<https://yapitasiozelegitim.com/>



138



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.





## DESTEKLEYENLER



**Disleksi Öğrenme Güçlüğü  
Derneği**

Derneğimiz Avrupa Disleksi Birliği  
(EDA) Türkiye Ülke Temsilcisidir.

DİSLEKSİ ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ  
DERNEĞİ

<http://www.disleksiderneği.com/>



MELEK ACADEMY  
<http://melekacademy.com/>



ÖZDER (ÖZEL EĞİTİMCİLER  
DERNEĞİ)

<https://ozelegitimciler.org/>



PEGEM AKADEMİ  
<https://pegem.net/>



TÜRKİYE DOWN SENDROMU  
DERNEĞİ  
<https://www.downturkiye.org/>



ÜMİT IŞIK AKADEMİ  
<https://www.isikumit.com/>



TÜBİTAK

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



**webudi**  
WE BUILD DESIGN IMPROVE

VİZE AKADEMİK  
<https://www.vizeakademik.com.tr/>

WEBUDİ YAZILIM VE BİLİŞİM  
TEKNOLOJİLERİ  
<https://www.webudi.com/>



**TÜBİTAK**

UDEMKO2023 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.