

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Hüsnü Kamil KARADENİZ

**OTİZMLİ VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ALICI DİL
BECERİLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

İlköğretim Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2013

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Hüsnü Kamil KARADENİZ

OTİZMLİ VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ALICI DİL
BECERİLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Danışman

Doç. Dr. Yusuf TEPELİ

İlköğretim Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2013

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Hüsnü Kamil KARADENİZ'in bu çalışması jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

ÜYELER

Başkan	Yrd. Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Üye (Danışman)	Doç. Dr. Yusuf TEPELİ
Üye	Yrd. Doç. Dr. Begümhan YÜKSEL

İMZA

.....
.....
.....

Tez Konusu: Otizmli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Alıcı Dil Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

ONAY: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İMZA

.....

Müdür

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ	iv
GRAFİKLER LİSTESİ.....	v
KISALTMALAR LİSTESİ	vi
ÖZET	vii
SUMMARY	viii
ÖNSÖZ	ix
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Otizm	5
1.2. Otizmin Nedenleri.....	6
1.3. Otizmin Yaygınlık Oranı	8
1.4. Otizmlı Bireylerin Gelişim Özellikleri.....	9
1.4.1. Otizmlı Bireylerin Bilişsel Özellikleri	9
1.4.2. Otizmlı Bireylerin Motor Gelişim Özellikleri.....	10
1.4.3. Otizmlı Bireylerin Sosyal Gelişim Özellikleri	10
1.4.3.1. Mesafeli Grup.....	11
1.4.3.2. Edilgen Grup	11
1.4.3.3. Etkin Fakat Tuhaf Grup.....	11
1.4.3.4. Aşırı Resmi Grup.....	11
1.4.4. Otizmi Bireylerin Duyusal Özellikleri.....	12
1.4.4.1. İşitsel Uyarılara Karşı Tepkileri.....	12
1.4.4.2. Görsel Uyarılara Karşı Tepkileri	12
1.4.4.3. Sıcığa ve Soğuğa Karşı Tepkileri	12
1.4.4.4. Açlığa ve Susuzluğa Karşı Tepkileri.....	12
1.4.4.5. Acı ve Ağrıya Karşı Tepkileri.....	13
1.4.4.6. Dokunulmaya Karşı Tepkileri	13
1.4.5. Otizmlı Bireylerin Davranış Özellikleri.....	13
1.4.5.1. Ani Gülme ve Ağlama	13
1.4.5.2. Değişikliğe Tepki	13
1.4.5.3. Uygunsuz Korkular	13
1.4.5.4. Tehlikelerin Farkında Olmama	14
1.4.5.5. Öfke Nöbetleri.....	14
1.4.5.6. Kendine Zarar Verme Davranışı	14

1.4.6. Otizmli Bireylerin Duygusal Özellikleri.....	14
1.4.7. Otizmli Bireylerin Dil Özellikleri	14
1.4.7.1. Konuşmayı Kullanma.....	15
1.4.7.2. Konuşulanları anlamada Güçlük.....	15
1.4.7.3. Vurgulama ve Tonlama	16
1.5. Otizmli Çocukların Eğitimleri.....	16
1.5.1. Yatılı Özel Eğitim Okulu.....	16
1.5.2. Gündüzlü Özel Eğitim Okulu.....	17
1.5.3. Özel Sınıf.....	17
1.5.4. Kaynaştırma.....	17
1.5.4.1. Kaynaştırma Türleri.....	17
1.5.4.1.1. Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma.....	17
1.5.4.1.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma.....	17
1.5.4.1.3. Tam Zamanlı Kaynaştırma.....	18
1.5.4.2. Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Yararları.....	18
2. Dil.....	19
2.1. Dil Edinimi.....	20
2.2. Dil Becerileri.....	20
2.2.1. Alıcı Dil Becerileri.....	20
2.2.2. İfade Edici Dil Becerileri.....	21

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	23
2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	27

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	29
3.2. Çalışma Grubu.....	29
3.3. Veri Toplama Araçları.....	30
3.3.1. Peabody Resim – Kelime Testi.....	30
3.4. Uygulama.....	31
3.5. Verilerin Analizi.....	32

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	34
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	35

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	38
5.2.Öneriler.....	40

KAYNAKÇA.....	41
----------------------	-----------

EKLER

Ek-1 Aile Bilgi Formu.....	46
Ek-2 Peabody Resim – Kelime Testi Örnek Kartları.....	47
Ek-3 Peabody Resim Kelime Testi Alıcı Dil Yaş Bulma Çizelgesi.....	49
ÖZGEÇMİŞ.....	50

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1 Veri Toplama Aracına Göre Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	30
Tablo 4.1. Gruplara ve Cinsiyete Göre Peabody Resim Kelime Testi Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	34
Tablo 4.2. Gruplara ve Cinsiyete Göre Peabody Resim Kelime Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	35
Tablo 4.3. Gruplara ve Sınıf Düzeyine Göre Peabody Resim Kelime Testi Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	36
Tablo 4.4. Gruplara ve Sınıf Düzeyine Göre Peabody Resim Kelime Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	36

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 3.1. Peabody Resim-Kelime Testi Puanları Normal Dağılım Grafiği.....	32
--	----

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.: Aktaran

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PRKT: Peabody Resim-Kelime Testi

Örn.: Örneğin

TKT: Temel Kabiliyetler Testi 7-11

ESCS: Early Social-Communication Scales

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim birinci kademeye devam eden tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olan ve otizm tanısı almış öğrencilerin alıcı dil becerilerinin, normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılması ve alıcı dil becerilerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012 yılında Özel Merkez İlgi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde eğitim alan 20 otizm tanısı almış tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi ile tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına devam ettikleri okullarındaki 20 sınıf arkadaşı oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken, öğrencilerin takvim yaşları, ailelerinde var olan ya da olmayan dil sorunları, iki dillilik gibi konularda ön koşullar belirlenmiş ve bu ön koşulları sağlayan öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmişlerdir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Peabody Resim- Kelime testi kullanılmıştır. Peabody Resim-Kelime Testi Lyod M. Dunn ve Lecto M. Dunn tarafından 1959 yılında geliştirilmiştir. Testin Türkçe uyarlaması 1974 yılında Kantz ve diğerleri tarafından yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Peabody Resim-Kelime Testi, Özel Merkez İlgi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan otizmlı çocuklar için özel olarak dizayn edilmiş bireysel eğitim sınıfında uygulanmıştır. Test, araştırmacı tarafından birebir uygulanmıştır.

Araştırma, tarama modelindedir ve verilerin analizinde iki faktörlü varyans analiz kullanılmıştır. Sonuçlar .05 anlamlılık düzeyi kabul edilerek yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda, otizm tanılı tam zamanlı kaynaştırma öğrencileri ile okullarındaki sınıf arkadaşlarının alıcı dil becerileri arasında manidar bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, alıcı dil becerisine cinsiyetin bir etkisinin olmadığı ve sınıf düzeyi ile doğru orantılı olarak alıcı dil becerisinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimer: Otizm, Alıcı Dil, Kaynaştırma, Peabody Resim-Kelime Testi

SUMMARY

ANALYSIS OF RECEPTIVE LANGUAGE SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISM AND NORMAL DEVELOPMENT FROM THE POINT OF DIFFERENT VARIABLES

The purpose of this study is to compare the receptive language skills of full time mainstreaming students diagnosed with autism, with normally developing children both are attending primary school.

The study group of this investigation consists of 20 full time mainstreaming students with autism who are attending Merkez İlgi Private School of Special Education and Rehabilitation Center in 2012 and also consists of 20 classmates from their full time mainstreaming group in other schools. Before actually defining this study group, certain pre-conditions such as calendar age of the students, existing or non-existing language problems in their families and bilingualism are specified and students who are matching these specifications are included in this study group.

Data collection tool of this study is the Picture-Vocabulary Test of Peabody, which was developed in 1959 by Lyod M. Dunn and Lecto M. Dunn. The Turkish version of this test is developed by Kantz and Friends in 1974.

Picture-Vocabulary Test of Peabody, the data collection tool of this research, was applied one-to-one by the investigator to the students of individual education class designed especially for children with autism in Merkez İlgi Private School of Special Education and Rehabilitation Center.

This research is a casual comparative model and two-way analysis of variance is used as analysis method. Results are interpreted according to .05 significance level.

As a result of this research, it is observed that the difference between of receptive language skills of full time mainstreaming students diagnosed with autism and normally developing children, who are attending primary school, is significant. It is also observed that the gender does not have any effect on receptive language skills and also that the receptive language skills develop in direct proportion to grade.

Key words: Autism, Receptive Language Skills, Mainstreaming, Picture-Vocabulary Test of Peabody

ÖNSÖZ

Araştırma, otizm tanısı almış olan kaynaştırma öğrencilerinin alıcı dil becerilerini belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Alıcı dil becerilerini belirlemek amacıyla Peabody Resim-Kelime Testi uygulanmış ve elde edilen veriler .05 anlamlılık düzeyinde, iki faktörlü varyans analizi kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, alıcı dil becerilerinin sınıf düzeyi ile doğru orantılı olduğu ve cinsiyetin alıcı dil becerileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Yüksek lisans eğitimim süresince, çalışmalarında her zaman bana destek olan, tezimin her aşamasında ihtiyaç duyduğum desteği ve ilgiyi benden esirgemeyen çok değerli hocam ve aynı zamanda tez danışmanım olan Sayın Doç. Dr. Yusuf TEPELİ'ye ve bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU'na,

Peabody Resim-Kelime Testi'ne en kısa sürede ulaşmamı sağlayan, Antalya İstek Vakfı Okulları, PDR bölüm başkanı sayın Dr. Aybike ORUÇ'a ve uygulama süresince bana gerekli kolaylığı sağlayan, her türlü belge ve bilgiye ulaşmam için ellerinden geleni yapan Özel Merkez İlgi Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi yöneticileri, Sayın Atila TUNÇEL'e ve Sayın Ayşe Gül AYDOĞMUŞ TUNÇEL'e,

Çalışmamın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen, bu süreçte bana sonsuz sabır gösteren, hayatımın en zor evresinde bana ne olursa olsun destek veren, değerli dostlarım, İlknur Niğmet ERTOSUN'a, Sezin VURAL'a, Onur KOÇ'a ve Nevzat UZ'a,

Yüksek lisans eğitimim süresince, benden desteğini ve sevgisini esirgemeyen sevgili sınıf arkadaşım Hatice Uyanık'a ve Seda ESKİDEMİR'e ayrıca verilerin analizinde ve istatistiksel işlemlerin yapılmasında yardımlarını esirgemeyen Tuna GENÇOSMAN'a,

Beni her zaman yüreklendiren, bugünlere gelmemde büyük emeği olan, bana güvenen, sevgilerini her zamanda yanı başımda hissettiğim anneme, ablalarım ve bu satırları okumasını çok istediğim şu an uzaklarda olan babama,

Son olarak, araştırmaya katılmayı kabul eden veya etmeyen, hayatlarının herhangi bir evresinde otizmle tanışmak zorunda kalmış tüm otizmlilere ve yakınlarına,

İçtenlikle teşekkür ederim.

Hüsnü Kamil KARADENİZ

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Otizmli çocuklar toplumda; ilgisiz, biraz kaygılı ve çekingen tavırlarıyla hemen fark edilirler. Yaşıtlarıyla etkileşime girmek yerine, kendi kendilerine yapacakları aktiviteleri tercih ederler. Bütün bu farklılıklara rağmen otizmin tanınması zordur. Örneğin Down Sendromu, fazla kromozom sayesinde teşhis edilirken ya da tansiyon sayılarla kolayca ifade edebilirken, otizm için böyle bir şey söz konusu değildir (Lathe, 2006, s.1). Bunun yerine otizmde tanı konulurken üç alandaki belirtilere bakılır. Bu alanlar;

- Sosyal etkileşimde eksiklikler veya dikkat çekici boyutta anormallikler,
- Dil ve iletişimde eksiklikler veya dikkat çekici boyutta anormallikler,
- Sınırlı veya tekrarlayan davranış örüntüleri ve etkinlikleridir.

Bu problemler her çocukta farklı düzeyde görülebilir (Wing ve Gould, 1979, s. 13). Bu problemler en çok göz kontağı kurmada zorluk çekme, oyun materyallerini ve diğer nesneleri sıraya dizme, oyun materyalleri ile nasıl oynayacağını bilmiyor gibi gözükmeye, belirli bir nesneye aşırı derecede bağlanma, mimikleri kullanmama, gülmeme ve işitmesinde bir problem varmış gibi görünmede kendini hissettirir (Ataman, 2003, s. 397).

Çevredeki insanlarla iletişim kurmada yetersizlik, otizmin en belirgin özelliği olarak belirtilmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların büyük çoğunluğu herhangi bir güçlük yaşamadan konuşma dilini öğrenebilmekte, faal bir biçimde konuşmaya başlayabilmekte ve çevresindeki bireylerle iletişim kurabilmektedirler. Otizmli çocukların iletişim kurma becerilerindeki yetersizlik ve sınırlılık ise, bu çocukların konuşma ve dil becerisini kazanmadaki güçlüklerine bağlanarak açıklanmaktadır (Bayraktar, 2007, s.11).

Dil, iki temel bileşenden oluşur. Birincisi alıcı dil (reseptif dil, anlama dili), ikincisi ise anlatım dili (ekspresif dil) olarak tanımlanır. Alıcı dil, sözel uyaranların işitsel-algisal süreçler ve duyu-sinir ağı sayesinde alınması ve anlaşılması olarak tanımlanır. Anlatım dili ise motor-sinir (nefes alma, ses çıkarma, rezonans, artikülasyon mekanizmaları) işlevler ve duyu-sinir ağı, zihinsel kavramın bir ses imgesiyle ifadesidir (Karacan, 2000, s. 265).

“Alıcı dil” sorununa sahip çocuklar, kelimeleri anlamada ve dolayısıyla konuşmayı öğrenmekte güçlük çekerler. “İfade edici dil” sorunu olan çocuklar ise söyleneni yeterli

düzeyde anlayabilirler, fakat kendileri kelime üretmekte zorlanırlar. Alıcı dil sorununa sahip çocuklar, özellikle erken çocukluk döneminde sesleri duymazdan gelme eğilimindedirler ve sosyal açıdan da içlerine kapanıktırlar. Fakat çocuğun sadece dil sorunu varsa, el kol hareketlerini kullanabilir, bakışlarıyla, yüz ifadesiyle, taklit yoluyla iletişim kurabilir ve resmi bir işaret dilini öğrenebilir. Okuma yazma öğrenirse, yazı yoluyla da iletişim kurabilir. Gelişimsel açıdan olgunlaşmamış görünse bile, başkalarıyla iletişim kurar ve hayali oyunlar geliştirir (Wing, 2012, s. 68).

Çocuklar, bozukluklar üçlüsünün (davranış örüntüleri, sosyal etkileşim, dil ve iletişim) farklı alanlarında sorunları olsa bile, bazı aileler diğer sorunları yaşadığı dil problemlerine bağlamakta ve dil problemlerinin çözülmesiyle diğer alanlarda yaşanan sıkıntıların da çözüleceğini düşünmektedir. Bu, hem aile hem de çocuk için faydalı bir durum değildir. Çünkü bu durumda anne babaya doğru eğitimin, tavsiyelerin ve gerekli yardımın sağlanması gecikir. Doğru tanı için dil testlerinin yanı sıra, çocuğun bütün geçmişine ve mevcut davranış tablosuna bakılmalıdır. Asıl önemli olan her çocukta bozuklukların doğasını net bir şekilde ortaya koymak, eğitim ve davranış yönetim programlarını çocuğun özel ihtiyaçlarına göre düzenlemektir (Wing, 2012, s. 69).

Kaynaştırma eğitiminin uygulanması durumunda çocukların, olumlu davranış, dil ve sosyal etkileşimde gelişmeler kaydederler. Kaynaştırma eğitiminin uygulanmaması durumunda ise, öğrenciler toplum dışına itilmekte ve öğrencilere kendilerini geliştirme fırsatı verilmemektedir. Kaynaştırma eğitiminin amacı, çocuğu normal hale getirmek değil, onun ilgi ve yeteneklerini geliştirerek toplum içerisinde yaşamasını kolaylaştırmaktır (MEB, 2010, s. 16-17).

Bu araştırmada, otizm tanısı almış ilköğretim birinci kademede tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim alan çocukların alıcı dil becerileri ve kaynaştırma eğitiminin alıcı dil becerisine etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim birinci kademeye devam eden tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olan ve otizm tanısı almış öğrencilerin alıcı dil becerilerinin, normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılması ve alıcı dil becerilerinin kaynaştırma uygulamasından nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın Önemi

Kaynaştırma eğitiminin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere faydalı olduğu yurt içinde ve yurt dışında bilinmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan çalışmalar, genel olarak zihin engelli bireyler ve otizmliler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, otizm tanısı almış olan öğrencilere beceri öğretimi üzerine yayımlanmış birçok tez ve makale çalışmasının yer aldığı görülür. Kaynaştırma ve otizm üzerine yapılmış olan bu çalışmalar arasında ilgili literatürde, kaynaştırma öğrencisi olan otizmlilerin alıcı dil becerileri üzerine yapılmış bir çalışma yoktur. Bu nedenle gerek kaynaştırma öğrencisi olan otizmlilerin alıcı dil becerilerinin belirlenmesi, gerek kaynaştırma uygulamasının alıcı dile olan etkisinin belirlenmesi yoluyla alanda çalışan uzman ve öğretmenlere yol göstereceğinden araştırma önem arz etmektedir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemi, İlköğretim birinci kademeye devam eden, otizm tanısı almış, evlerinde Türkçe haricinde başka bir dil kullanılmayan ve aynı zamanda tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olan öğrencilerin alıcı dil becerilerinin, normal gelişim gösteren, evlerinde Türkçe haricinde başka bir dil kullanılmayan ve birinci derecede akrabası olan kişilerde herhangi bir dil sorunu bulunmayan ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin alıcı dil becerileri arasında manidar bir fark olup olmadığının belirlenmesidir. Bu çerçevede aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim öğrencilerinin alıcı dil becerileri üzerinde cinsiyet ve grup (otizm tanısı almış ve normal gelişim gösteren öğrenciler) ortak etkisi manidar mıdır?
2. İlköğretim öğrencilerinin alıcı dil becerileri üzerinde sınıf ve grup (otizm tanısı almış ve normal gelişim gösteren öğrenciler) ortak etkisi manidar mıdır? şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan otizmliler ve normal gelişim gösteren öğrenciler, Peabody Resim-Kelime Testi uygulanırken dışsal etkenlerden eşit şekilde etkilenmişlerdir.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler Peabody Resim-Kelime Testi'ne doğal ve içten yanıt vermişlerdir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın örneklemini; Antalya İli, Muratpaşa İlçesi'nde hizmet veren Merkez İlgi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne devam eden otizm tanılı kaynaştırma öğrencileri ile bu öğrencilerin devam ettikleri okuldaki sınıf arkadaşlarıyla sınırlıdır.
2. Araştırma için toplanan veriler, öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testi'ne verdikleri tepkilerle sınırlıdır.

Araştırmanın Tanımları

Otizm: Genellikle yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkan, bireyin sosyal etkileşimini ve iletişimini olumsuz yönde etkileyen gelişimsel bir bozukluktur (Wing, 2012, s.5).

Ekolali: Söylenen sözleri aynı ses ve vurguyla tekrar etme (Darıca ve diğerleri, 2000, s. 17).

Stereotip: Aynı şekilde tekrarlanan bir seri hareket dizisi (Darıca ve diğerleri, 2000, s. 17).

Alıcı Dil: Bireyin çevresindekilerin ifade ettiklerini anlamak için kullandıkları becerilerdir (Tekin, 2007, s. 5).

1.BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Otizm

Otizm ilk olarak çocuk psikiyatristi Leo Kanner tarafından, yaşam boyu süren, sosyalleşme, dil, iletişim ve diğer birçok etkinlik alanını etkileyen bir sendrom olarak tanımlanmıştır (Ersöz-Ünal, 2006, s.2). Leo Kanner tarafından 1943 yılında yapılan bu tanımlama tıp literatürüne erken çocukluk otizmi (infantil otizm) olarak geçmiştir (Ataman, 2003, s. 398). Leo Kanner'e göre otistik çocuklar:

- Duyduğu sesleri veya konuşmaları sürekli tekrar eden, şahıs zamirlerini yanlış kullanan, ekolalisi ve gecikmiş dil gelişimi olan,
- Bellekleri normal gelişim gösteren çocuklara göre daha iyi olan,
- Kendiliğinden başlattığı davranışları çok sınırlı olan,
- Stereotip hareketlere sahip ya da belli hareketlere karşı aşırı bağlılık gösteren,
- Değişikliğe karşı tepki gösterip, sürekli aynı şeyleri isteyen,
- İnsanlarla iletişim kurmada güçlük çeken,
- Cansız nesne ve resimleri tercih eden çocuklardır (Darıca ve diğerleri, 2000, s.17).

Kanner'den bağımsız olarak Asperger, Mildred Creak ve Rendle-Short gibi isimler de otizmlili çocukların dil, sosyal gelişim ve iletişim sorunları üzerine çalışmalar yapmışlardır. Günümüzde ise otizm üzerine araştırmacılar ve uzmanlar birbirine benzer birçok tanım yapmıştır (Darıca ve diğerleri, 2000, s.17).

Otizm, doğumla veya çok erken gelişimsel dönemlerde ortaya çıkan; sosyal etkileşim, fikir ve duygu alışverişi, hayal etme ve diğer kişilerle ilişki kurma gibi temel insan davranışlarına etki eden nörogelişimsel bir bozukluktur (Lord ve McGee, 2001, s. 11).

Bireyin yaşamının ilk 3 yılında ortaya çıkan sosyal etkileşimini ve iletişimini olumsuz yönde etkileyen bir bozukluktur (Ataman, 2003, s. 398).

Otizm sosyal etkileşim, iletişim ve davranış sorunlarıyla kendini gösteren bir gelişimsel yetersizliktir (Güleç-Aslan, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2009, s. 2).

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayımlanan ve psikiyatride hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması için kullanılan tanı ölçütleri başvuru el kitabı DSM-IV'e göre bireyin otizm tanısı alması için (Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı);

A. En az ikisi 1. maddeden ve birer tanesi 2. ve 3. maddeden olmak üzere 1, 2 ve 3. maddelerden toplam altı ya da daha fazla maddenin bulunması

1. Aşağıdakilerden en az ikisi ile varlığı ile kendini gösteren toplumsal etkileşimde nitel bozulma:

- Toplumsal etkileşim sağlamak için yapılan el-kol hareketleri, alınan vücut konumu, takınılan yüz ifadesi, göz göze gelme gibi sözel olmayan birçok davranışta belirgin bir bozulmanın olması,
- Yaşıtlarıyla gelişimsel düzeyine uygun ilişkiler geliştirememe,
- Diğer insanlarla eğlenme, ilgilerini ya da başarılarını kendinden paylaşma arayışı içinde olmama (Örn; İlgilendiği nesneleri göstermeme, getirmeme ya da belirtmeme),
- Toplumsal ya da duygusal karşılıklar verememe.

2. Aşağıdakilerden en az birinin varlığı ile kendini gösteren iletişimde nitel bozulma:

- Konuşulan dilin gelişiminde gecikme olması ya da hiç gelişmemiş olması (el, kol, ya da yüz hareketleri gibi diğer iletişim yollarıyla bunun yerini tutma girişimi eşlik etmemektedir),
- Konuşması yeterli olan kişilerde, başkalarıyla söyleşi başlatma ya da sürdürmede belirgin bir bozukluğun olması,
- Basmakalıp ya da yineleyici ya da özel bir dil kullanma,
- Gelişim düzeyine uygun çeşitli, imgesel ya da toplumsal taklitlere dayalı oyunları kendiliğinden oynayamama.

3. Aşağıdakilerden en az birinin varlığı ile kendini gösteren davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici örüntülerin olması:

- İlgilenme düzeyi ya da üzerinde odaklanma açısından olağandışı, bir ya da birden fazla basmakalıp ve sınırlı ilgi örüntüsü çerçevesinden kapanıp kalma,
- Özgül, işlevsel olmayan, alışlageldiği üzere yapılan gündelik işlere ya da törensel davranış biçimlerine hiç esneklik göstermeksizin sıkı sıkıya uyma,
- Basmakalıp ve yineleyici motor mannerizmler (Örn; Parmak şıklatma, el çırpma ya da vurma ya da karmaşık tüm vücut hareketleri),
- Eşyaların parçalarıyla sürekli uğraşıp durma.

B. Aşağıdaki alanlardan en az birinde, 3 yaşından önce gecikmelerin ya da olağandışı bir işlevselliğin olması

- Toplumsal etkileşim,
- Toplumsal etkileşimde kullanılan dil,
- Sembolik ya da imgesel oyun.

C. Bu bozukluk rett bozukluğu ya da çocukluk tümleşik olmayan (Dezintegratif) bozukluğuyla daha iyi açıklanamaz.

1.2. Otizmin Nedenleri

Otizmin nedenleri ve bu özellikteki çocukların davranışları üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda otizmin nedenleri genel olarak organik, davranışsal, kavramsal ve psikojenik olmak üzere dört ana başlıkta incelenebilir (Bayraktar, 2007, s. 7).

Son yirmi beş yılda yapılan araştırmalarla otizmin biyolojik bir kaynağının olduğu kesinlik kazanmış ve beyindeki bazı yapısal anomalliklerin otizme neden olduğu fikri kabul görmüştür. Bu alanda yapılan son araştırmalar, cerebellumun (beyincik) gelişmesi ile ilgili bir bozukluk olduğu üzerinde yoğunlaşmasıyla birlikte teknolojinin gelişmesine bağlı olarak, ileride beyin yapısının daha da ayrıntılı incelenebileceği düşünülmektedir (Darıca ve diğerleri, 2000, s. 28-29). Bu teorinin, otizmin, organik bir nedene bağlı olarak beynin bazı fonksiyonlarını yerine getirmemesi sonucu ortaya çıktığını öne sürer. Günümüzde oldukça benimsenmekte olan bu teori, otistik çocuğun gösterdiği öğrenme, dikkat ve algı süreçleri ile ilgili yetersizliğini kapsamaktadır. Bu görüşün aynı zamanda, otistik çocuktaki belirli fiziksel ve biyokimyasal farklılığı vurgulayan verilerle de doğrulanmakta olduğu ifade edilir (Korkmaz, 2000, s. 43).

Davranışsal teorinin savunucuları ise otizmin, bir seri tesadüfî olasılıklarla şekillendirilmiş ve ödül-ceza sistemiyle pekiştirilen öğrenilmiş davranış grupları olduğunu ileri sürmektedirler. Anne-baba-çocuk ilişkisini psikojenik teoriden daha geniş kapsamlı alıp, sınırlamayan bu teoriye göre otizm, çocuğun içinde bulunduğu ortamda, çevresiyle ilişki kurma yoluyla öğrendiği, bir atipik ve özel davranışlar bütünüdür. Ama bunu daha çok ortamın, gelişmekte olan çocuğa sağladığı olumlu veya olumsuz sonuçları açısından değerlendirmektedir. Davranışsal teoriye göre otizimli çocukların ortaya koydukları davranışların çoğu, öğrenilmiş davranışlardır. Aile-çocuk ilişkisinin gözlemlenmesi ve otistik davranışın ne kadar erken ortaya çıktığının belirlenmesi amacıyla incelenen örnek olaylarda, otistik çocuğun çevresinde karşılaştığı olayların ve aldığı uyaranların şeklinin, normal çocukların karşılaştıkları olaylardan ve aldığı uyaranlardan çok farklı olmamasına karşın, bu

olaylara verdiği tepkilerin normal çocuklardan çok daha farklı olduğunu öne süren ayrı bir görüş ortaya çıkmaktadır. Genelde bu görüşü savunanlar, otistik çocuğun doğal olarak, kendi kendine, çevreden farklı bilgi ve becerileri öğrenmelerini olanaksız kılan, özüre bağlı bir yetersizliğin söz konusu olduğunu ileri sürerler (Darıca ve arkadaşları, 2000, s. 28).

Frith'in teorisi olarak da adlandırılan kavramsal teoriye göre, otistik bireylerdeki temel sorun, doğuştan gelen, zihinsel kavramaya ait, mantıki sonuçlar çıkartmaya engel teşkil eden bir eksikliktir. Çocuğu farklı bir gelişme yönünde zorlayan bu eksiklik, değişik otistik belirtiler ortaya çıkarır. Örneğin, normal gelişim gösteren çocukların kolaylıkla yapabildikleri; yaratıcılık, taklit etme ve hayal gücüne dayalı oyunlar oynayabilme gibi becerileri otizmlı çocukların iç ve dış dünyada gelişen olaylar arasında ilişki kurabilme, tahmin yapabilme becerisinden yoksun oldukları görülür (Alpaytaç, 2007, s. 17).

Bruno Bettelheim'in teroisi olarak da adlandırılan ve 1950- 1960'lı yıllarda geçerliliğini koruyan psikojenik teoriye göre otizmin, özellikle anne-çocuk ilişkisinde, soğuk reddedici olarak algılanan davranışlarla ortaya çıkan, psikolojik bir geri çekilme davranışı olduğu ileri sürülmektedir. Oysa son yıllarda otistik çocukların anne babaları ile normal gelişim gösteren çocukların anne babaları arasında yapılan karşılaştırmalı çalışmalarda; otistik çocukların küçük yaşlarda, ailelerinden kaynaklanan ilgisiz, soğuk tavır ve yetiştirilme biçimi gibi nedenlerden dolayı zarar görmüş olmaları konusunda normal çocuklardan belirgin bir farklılıkları olmadığı görüşü ileri sürülmektedir (Darıca ve diğerleri, 2000, s. 26-27).

1.3. Otizmin Yaygınlık Oranı

Yaygınlık çalışması, belirli bir oranda sınırlı bir coğrafi alanda yaşayan belli bir yaş grubundaki olgular sayılması olarak tanımlanır (Wing, 2012, s. 58). Otizm, başlangıçta ruhsal problemlerin çok sık görülmeyen, bir şekli olarak düşünülmüş ve birçok araştırma sonucunda bu oran 5/10 000 olarak belirtilmiştir. Fakat 1986 yılında Wing, Otistik Çocuklar ve Yetişkinler Derneği'nin yayımlamış olduğu bildiride bu oran 15/10 000 olarak açıklanmıştır. Bu üç katlık artış, Kanner'in otizm için belirlediği tanı kriterlerinin genişletilip, otizmin daha iyi anlaşılmasından kaynaklanmaktadır (Darıca ve diğerleri, 2000, s. 23).

Avustralya'daki farklı topluluklarda ve Japonya'nın farklı bölgelerinde görülen yaygınlık oranlarında değişiklikler saptanmıştır. Güney Amerika, Çin, İsrail, Afrika, Arap ülkeleri ve Hindistan'da otizm olgusunun yok denecek kadar az olduğu saptanmıştır (Korkmaz, 2000, s. 35).

Günümüzde Amerikan Otizm Topluluğu (ASA)'nın araştırmalarına göre, otizmin toplumda görülme sıklığı 500 kişide 1'dir. National Autistic Society (NAS) (Ulusal Otizm Derneği) İngiltere'ye göre ise bu oran 100 kişide 1'dir. Bu oranlarda görülen farklılıkların nedenin ise,

araştırma yapan kurumların tanı ölçütleri içine, yaygın gelişimsel bozuklukların tümünü ya da sadece otizmi ele alması ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Alpaytaç, 2007, s. 8).

Cinsiyete göre dağılımına bakıldığında ise otizmin görülme oranının, erkek çocuklarda kız çocuklara oranla 3–5 kat daha fazla olduğu görülmüştür. Ancak, kızlarda genellikle daha ağır düzeyde seyrettiği gözlenmektedir. Kız çocuklar otizmden daha fazla etkilenirler. Ülkemizde yapılan klinik çalışmalarda da erkek kız oranı yaklaşık 5/1 olarak bildirilmiştir (Aydın, 2003, s. 27-28).

1.4. Otizmlili Bireylerin Gelişim Özellikleri

Otizmlili çocukların genel olarak çok farklı özelliklerinin olduğu bilinmektedir. Otizmlilerde, bireysel farklılıkların çok belirgin olmasına karşın bazı durumlara çok sık rastlanır. Bu özellikleri bilmek, tanılama sürecini ve uygun eğitim programlarının hazırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Otizmlili bireylerin gelişim özellikleri; bilişsel, motor, sosyal, duyuşsal, davranış, duyuşsal ve dil özellikleri başlıkları altında incelenebilir. (Darıca ve diğeri, 2000, s. 33).

1.4.1. Otizmlili Bireylerin Bilişsel Özellikleri

Otizmde en çok kabul gören ayırım şekli zeka düzeyi ile yapılıır. Otizmin tanılacağı ilk yıllarda, araştırmacılar ve uzmanlar tarafından otizmlili çocukların üst düzey zekaya sahip olduklarına inanılıyordu. Fakat otizmlili çocukların zihinsel gelişimleri üzerine yapılan çalışmalar, otizmlili çocukları zihinsel performansları yönünden iki alt gruba ayırmıştır. Bunlardan ilki zihinsel becerileri normal olanlardır. Bu kategorideki otizmliler yüksek fonksiyonlular olarak tanımlanmış ve nörobiyolojik açıdan daha iyi düzeyde oldukları kabul edilmiştir. İkinci grubu ise, zihinsel olarak yetersiz görülenler oluşturur ve literatürde düşük fonksiyonlular olarak tanımlanırlar. Otizmlili çocukların % 40'ının 40–50 IQ (orta ve ağır mental retardasyon) %30'unun 50–70 IQ (hafif mental retardasyon) ve %30'unda da 70 ve daha fazla IQ skoruna sahip olduğunu vurgulamaktadır (Özlü-Fazlıoğlu, 2004, s. 15).

Otizmlilerin %10'unda bazı konularda üstün özellikler görülebilir. Örneğin, yaşına uygun bilişsel faaliyetlerden çok üst düzeyde beceri gerektiren yap-boz oyunlarını yapabilirler. Bazı otizmlili çocuklarda ise görme becerileri çok iyidir, normal gelişim gösteren çocukların düz çizgiler ve karalama yaptığı dönemde, bu çocuklar çok fazla ayrıntı içeren, üç boyutlu gerçekçi resimler çizebilirler. Bu çocukların, kopya becerisi de çok gelişmiştir. Otizmlili çocukların, %1'inde ise olağan üstü kabiliyetlere rastlanabilir. Mekanik oyuncakları kolaylıkla söküp takabilirler (Özlü-Fazlıoğlu, 2004, s. 15-16).

Genellikle erkeklerde ve yüksek işlevli otizmlilerde görülen, 2–3 yaşlarında kendi kendine okumayı öğrenip okuduklarından bir anlam çıkaramama durumu hiperleksi olarak tanımlanır. Otizmlilerin, %10-20'sinde hiperleksiye rastlanır. Hiperleksi varsa çocuğun yaşına uygun oyunlara yönlendirilmesi ve erişkinler tarafından sosyal aktivitelere katılması sağlanmalıdır. Gelişmiş işitme yetenekleri olan otizmliler ise, önceden öğrenmedikleri müzik aletlerini çalabilirler, bir şarkıyı bir kere dinledikten sonra çalabilir veya işittikleri müziğin notalarını çıkarabilirler. Bu çocukların kuvvetli bir hafıza yeteneğinin olduğu da bilinmektedir. Dustin Hoffman'ın oynadığı “yağmur adam” filmindeki gibi, bazı otistik bireyler tüm TV şovlarını akıllarında tutabilir, telefon rehberi sayfalarını ezberleyebilir, daha önce yapılan bir kutlama tarihini, yıllar önce gidilen bir mekânı veya her hangi bir spor dalına ait son 20 yılın fıkstür sonuçlarını akılda tutabilirler (Özlü-Fazlıoğlu, 2004, s.15-16).

1.4.2. Otizmlili Bireylerin Motor Gelişim Özellikleri

Fiziksel görünüş bakımından, normal gelişim gösteren çocuklara göre farklılık göstermeyen otizmlili çocukların motor gelişimleri yaşltlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Daha önceki yıllarda, ilk önce Kanner tarafından savunulan bu görüş, diğeri araştırmacılar ve uzmanlar tarafından da desteklenmiştir. Fakat daha sonra yapılan çalışmalarda, motor koordinasyon becerisinin otizmlili çocuklarda farklı olduğu görüşü kabul görmüştür. Bu çalışmalarda ise, fiziksel olarak birçok beceriyi yaşltlarıyla aynı dönemde kazanmaya hazır olan otizmlili çocuklar, çevreye olan duyarsızlıkları sonucu bu becerileri kazanamadıkları, daha geç yaşta yürüdükleri ve oturdukları aktarmıştır (Koçbeker, 2003, s. 35-36). Aynı zamanda otizmlili çocuklarda sürekli veya geçici olarak parmak ucunda yürüme görülebilir (Korkmaz, 2000, s. 60).

Otizmlili çocukların el becerileri ise genelde kötüdür. Bu alanda genelde makas ve kalem tutmada sorun yaşarlar. Tüm bunlara rağmen küçük nesneleri büyük bir beceriyle döndürebilirler (Korkmaz, 2000, s. 60).

1.4.3. Otizmlili Bireylerin Sosyal Gelişim Özellikleri

Sosyal etkileşim bozuklukları çok farklı biçimlerde kendini gösterse de bunları dört ana gruba ayırmak mümkündür. Bu dört gruba bakıldığında, etkileşimde bozulmanın olduğunu fakat bozulma şeklinin her birinde farklı şekillerde ortaya çıktığı görülür (Wing, 2012, s. 34).

1.4.3.1. Mesafeli Grup

Bu gruba giren otizmliler çocuklar başka insanlar yokmuş gibi davranırlar. Bu grubun en temel davranışları arasında, çağrıldıklarında gelmeme, kendileriyle konuşulduğunda genellikle yanıt vermeme yer alır. Öfke, sıkıntı, mutluluk gibi aşırı uçta bir duygu yaşamıyorlarsa yüzlerinde boş bir ifade olan bu grup, genellikle sarıldığınızda kollarını size dolamazlar ve dokunursanız geri çekilirler. Fakat istedikleri bir nesneye ulaşamadıklarında, sizinle etkileşime girebilirler. Bu etkileşim, istedikleri nesneye sahip olduklarında biter ve sizi yeniden görmezden gelmeye başlarlar. Aynı durum boğuşma oyunu, gıdıklanma için de geçerlidir. Kovalandıklarında ya da yuvarlandıkları zaman neşeyle güler ve zevk aldıklarını belli ederler (Wing, 2012, s. 34-35).

1.4.3.2. Edilgen Grup

Otizimde en az rastlanan grup olan edilgen grupta çocuklar veya yetişkinler insanlardan tamamen kopuk değildirler. Toplumsal yaklaşımları kabul edip, insanlardan uzaklaşmasalar da toplumsal etkileşimi başlatamazlar. Her ne kadar göz teması kurmasalar da anımsatıldığında bakışlara yanıt verebilirler. Bu gruba giren çocuklar en az davranış sorunu olan çocuklar olsa da ergenlik döneminde dikkate değer ölçüde değişip bozulabilirler (Wing, 2012, s. 35-36).

1.4.3.3. Etkin Fakat Tuhaf Grup

İlk kez Wing tarafından 1979'da betimlenen etkin fakat tuhaf gruptaki çocuklar, akranlarından ziyade, sorumlu kişilere yaklaşırlar. Fakat buradaki amaç, tek taraflı şekilde talepte bulunmak ya da kaygılarını dile getirmektir. Konuştukları insanların duygularına önem vermezler ve göz temasında göz kaçırmadan çok, göz temasının zamanlamasıyla ilgili problem yaşarlar. Talep ettikleri ilgiyi görmediklerinde sorun yaratıp saldırganlaşabilirler (Wing, 2012, s. 36).

1.4.3.4. Aşırı Resmi Grup

Ergenliğin ileri yaşlarında veya yetişkinlikte görülen bu grupta yer alan otizmliler aşırı kibar ve resmidirler. Toplumsal etkileşimin kurallarına sıkı sıkıya bağlı kalarak etkileşimde bulunurlar. Aslında toplumsal kuralları anlayamazlar çünkü farklı durumlarda ve zamanlarda gösterilmesi gereken davranışlar arasındaki gizli farkları kavrayamazlar. Kibar ve yardımsever olma isteğine karşın diğer üç grupta olduğu gibi bu grupta yer alan otizmliler de başkalarının duygu ve düşüncelerine anlayış göstermezler (Wing, 2012, s. 37).

1.4.4. Otizmlı Bireylerin Duyusal Özellikleri

Otizmlı çocuklar bir veya birkaç duyusundan (tat alma, işitme, görme, dokunma, koku alma) gelen uyarılara karşı aşırı tepki gösterebilirler ya da bu durumun tam tersi söz konusu olup tepkisiz kalabilirler (Korkmaz, 2000, s. 94).

1.4.4.1. İşitsel Uyarılara Karşı Tepkileri

Otizmlı çocuklarıyla konuşan anne ve babalar yanıt alamadıklarından genellikle çocuklarının işitme problemi olduğunu düşünürler. Seslere karşı olan tepkileri çok farklı olabilir. Hemen arkalarında kırılan bir sıra tabağa hiç tepki vermezken, çikolata paketinin açılması gibi bazı seslere hemen tepki verirler (Sucuoğlu ve diğerleri, 1988, s. 9).

Sürtünmeyle giden oyuncakların veya bir zil sesi otizmlı çocukları büyüleyebilir. Fakat köpek havlaması, motosiklet sesi ya da çok daha alçak sesleri rahatsız edici bulabilirler. Böyle durumlarda, kulaklarını tıkayabilirler veya sesin geldiği yönden uzaklaşarak yere çömelebilirler. Kendi çıkardıkları seslere karşı duyarsız olan otizmlilerde işitsel uyarılara karşı olan bu tepkiler zamanla azalıp yok olabilir (Wing, 2012, s. 51).

1.4.4.2. Görsel Uyarılara Karşı Tepkileri

Otizmlı çocuklar insanların yüzlerine ve çevredeki nesnelere bakmamalarına rağmen parlak ve dönen nesnelere uzun süre bakabilirler. Bazı otizmliler ise ışıktan rahatsız olurlar ve karanlık bir yerde daha rahat edebilirler. Yüksek bir sese karşı gözlerini kapatan otizmliler olduğu gibi, ışıkla karşılaştığında kulaklarını kapatan otizmlilere de rastlanır (Darıca ve diğerleri, 2000, s. 36).

1.4.4.3. Sıcığa ve Soğuğa Karşı Tepkileri

Bazı çocuklar sıcak ve soğuk arasındaki farkı hissedememektedirler. Bazı otizmliler ise soğuk suyla ellerini yıkarken ağlama davranışı gösterebilir. Bu tepkiler bazen çığlıklar atma şeklinde de olabilir (Sucuoğlu ve diğerleri, 1988, s. 9).

1.4.4.4. Açlığa ve Susuzluğa Karşı Tepkileri

Otizmin temel özelliklerinden olan yeniyi dirençlilik yemek yeme konusunda da geçerlidir. Tat konusunda bazı otizmliler aşırı duyarlıdır ve bu yüzden yediklerine veya içtiklerine en ufak bir gıda karıştırılacak olursa bunu fark ederler ve yememe davranışı gösterirler (Korkmaz, 2000, s. 84).

Belli yiyecek tiplerinde ısrarcı olup bu yiyecek tipleri sunulduğunda iştahla yiyen çocuklar olduğu gibi, çok az sayıda da olsa tüm yiyecekleri reddeden otizmlı çocuklar da olabilir. Fakat

otizmliler çoğu zaman açlık duygusunu fark etmezler ve aşırı derecede sıvı tüketimi görülür (Wing, 2012, s. 53-54).

Ayrıca otizmlilerde yenilmeyecek şeyleri yeme davranışı da görülür. PICA denilen bu durumda bazen otizmlilerin dışkılarını yeme davranışı gösterdikleri gözlemlenmiştir (Korkmaz, 2000, s. 84).

1.4.4.5. Acı ve Ağrıya Karşı Tepkileri

Otizmliler çocukların bazıları acı ve ağrıya inanılmaz derece dayanıklıdır. Bunun sebebi vücudun opioit denilen morfin sistemindeki bir bozukluktur (Korkmaz, 2000, s. 83). Kemikleri kırılan, dişleri iltihaplanan, apandisit patlayan ya da başka şiddetli acı veya ağrı çeken otizmlilere ilişkin birçok öykü vardır. Fakat bu tepkisizlikler zamanla azalabilir, küçükken acıyı önemsemeyen bir çocuk büyüdüğünde en ufak bir sıyrıkta bile olay çıkartabilir (Wing, 2012, s. 53).

1.4.4.6. Dokunulmaya Karşı Tepkileri

Birçok otizmliler kendilerine dokunulmasından hoşlanmazlar. Yumuşak ve sevgi dolu dokunuşlardan bile kaçma eğiliminde olan otizmliler bunu davranışlarıyla belirtebilir ya da sözel olarak istemediklerini söyleyebilirler (Korkmaz, 2000, s. 39).

1.4.5. Otizmliler Bireylerin Davranış Özellikleri

1.4.5.1. Ani Gülme ve Ağlama

Dış bir neden olmaksızın gülme ve ağlama krizlerine girebilirler. Bunun yanı sıra, ağlarken aniden gülmeye başlayabilirler. Bu durumun tersi de söz konusudur (Korkmaz, 2000, s. 88).

1.4.5.2. Değişikliğe Tepki

Aynılık üzerinde ısrar eden otizmliler sıradan değişikliklere anormal tepki gösterebilirler. Masanın yerinin değişmesi veya yeni perdelerin gelmesiyle gergin ve huzursuz hale gelebilirler (Korkmaz, 2000, s. 88).

1.4.5.3. Uygunsuz Korkular

Tamamen zararsız bir duruma karşı aşırı korku besleyebilirler. Bu durum genelde geçmişte yaşanan başka bir olay ile ilgilidir. Geçmişte kalan bu durum veya olayı çocuk duygusuyla birlikte tekrar yaşar bu durumun yeni durum ile bağlantısız olduğunu anlayamaz (Korkmaz, 2000, s. 88).

1.4.5.4.Tehlikelerin Farkında Olmama

Çevremizdeki birçok tehlikeli duruma karşı tepkisiz olan otizmlili bireyler vardır. Bu tür durumlara en iyi örnekler trafik akarken karşıdan karşıya koşma veya yüksek bir duvar üzerinde yürüme olarak gösterilebilir (Darıca ve diğerleri, 2000, s. 63).

1.4.5.5. Öfke Nöbetleri

Genellikle çocuğun engellenmeye karşı gösterdiği bir tepki olan öfke nöbetleri, günlük alışkanlıklarının değişmesi veya alıştığı bir ödülü alamaması gibi bir durum çocukta engellenme duygusu yaşatabilir. Öfke nöbetleri bazen çok kısa sürerken bazen saatlerce hatta günlerce sürebilir. Öfke nöbetlerinin şiddeti de kişilere göre farklılık gösterir (Lovaas, 2005, s. 46).

1.4.5.6. Kendine Zarar Verme Davranışı

Otizmlili bir çocuğun kendine zarar verme davranışı genellikle çocuğun kızdığı, endişelendiği ya da başarısız olduğu zamanlarda görülür. Kendi saçını çekme, elini ısırma çok sık görülen davranışlardır. Eğer kendine zarar verme davranışı ileri boyuttaysa, başını duvara veya yere vurma, parmaklarını kanatacak kadar ısırma gibi davranışlar da görülebilir (Darıca ve diğerleri, 2000, s. 66).

1.4.6. Otizmlili Bireylerin Duygusal Özellikleri

Normal gelişim gösteren çocuklarda görülen büyüklerin korumasına ve sevgisine olan ihtiyaç otizmlili çocuklarda pek görülmez. Birçok çocuğun akranlarıyla veya yetişkinlerle yapmak istediği aktivitelerde otizmlili çocuklar tek olma eğilimindedirler. Dolayısıyla, fiziksel yakınlaşma ve sosyal gülümseme davranışı otizmlililerde çok nadir görülür. Otizmlililerde, duyguların farklı veya uygunsuz şekillerde ifade etme de görülebilir. Örneğin, otizmlili bir çocuk yaralandığında gülebilir. Aynı zamanda otizmlili çocuklarda, nesne takıntısı dışında kişilere bağlanma da sık görülen bir davranış değildir (Dışlıklı, 2007, s. 14-15).

1.4.7. Otizmlili Bireylerin Dil Özellikleri

Otizmlililerin hepsi dil sorunu yaşarlar. Bu sorunlar, dil bilgisi, sözcük dağarcığı (alıcı dil), veya ifade edici dil sorunu olabilir. Bu sorunların çözümünde profesyonel destek alınmalı ve çocuğun dil sorunu net bir şekilde ortaya konmalıdır (Wing, 2012, s. 37).

1.4.7.1. Konuşmayı Kullanma

Otizmli çocukların yaklaşık olarak yarısında konuşma gerçekleşmez. Bu otizmlilere mutist, içerisinde bulundukları tabloya ise mutizm denir. Yaşıtlarına göre geç konuşmaya başlayan otizmlilerde, konuşmanın aniden kaybolması da sık görülen bir durumdur.

Duydukları sözcükleri veya cümleleri ısrarla sıralayabilirler, buna ekolali denir. Bazen ise gündüz duydukları kelimeleri ve cümleleri gece tekrar edebilirler, bu duruma ise gecikmiş ekolali denir (Korkmaz, 2000, s. 63).

Geç de olsa konuşmaya başlayan otizmlilerde, tipik olarak konuşma başlatamama, bir olay anlatmama ve karşılıklı konuşmama görülür. Konuşmayı belli bir amaca yönelik sürdürme zorluğu tipiktir. Sohbet etmenin çoğu zaman imkansız olduğu otizmlilerde belli bir konu üzerine konuşma yapmak da oldukça güçtür (Korkmaz, 2000, s. 64).

Otizmli çocuklar, bir durum için her zaman aynı ifadeyi ya da cümleyi kullanabilir. Çünkü bu ifade, söz konusu durumda ilk duyduğu şeydir. Bazı otizmliler ise kendi buldukları bir sözcüğü ya da sözcük grubunu konuşmalarında kullanabilirler. Bu durum için hem çok çaba göstermesi gerekir hem de bu söylemlerde dil bilgisi ve sözcüklerin anlamı bakımından yanlışlar olabilir (Wing, 2012, s. 38).

Otizmli çocuklar yabancı dil öğreniyormuşçasına “altında, önce, çünkü” gibi sözcükleri kullanmada zorlanabilirler. Kullanımını öğrendikten sonra bu gibi sözcükleri cümle içerisinde de kullanabilirler. Bu durumlarda, “Bardağı masanın içine koymak” gibi yanlış kullanımlar da ortaya çıkabilir. Otizmli çocukların yaptığı diğer bir yanlış ise zıt anlamlı iki sözcüğü birbirine karıştırmak ya da bir sözcük içerisindeki sözcüklerden birini hem gerçek anlamında hem de karşıt anlamında kullanmaktır (Wing, 2012, s. 39).

Konuşmadaki en belirgin özelliklerden birisi de şahıs zamirlerinin yer değiştirmesidir. Birinci tekil şahıs zamiri olan “ben” yerine ikinci tekil şahıs zamiri olan “sen” veya üçüncü tekil kişi zamiri olan “o” kullanırlar. Özellikle “ben” zamirini kullanma çok az görülür (Sucuoğlu ve diğerleri, 1988, s. 11).

1.4.7.2. Konuşulanları Anlamada Güçlük

Otizmli çocuklarla yapılan araştırmalar, konuşulanları anlama konusunda otizmlilerin oldukça sınırlı olduğunu göstermektedirler. Anlamanın yaşla orantılı olarak arttığı düşünülse bile, otizmlilerin bazı yönergeleri yerine getirmede zorluklar yaşadığı bilinmektedir. Sözcükler karmaşıklaşıp soyutlaştıkça anlama da zorlaşmaktadır (Darıca ve diğerleri, 2000, s. 54).

Otizmli çocuklar sesteş sözcüklerle sorun yaşarlar. “Yüzmek, ekmek” gibi kelimelerde cümleden anlatılmak isteneni tahmin edemezler. Mesela, otizmli çocuk “ekmek” kelimesini

fırın ile bağdaştırmışsa, “Çiçek ekelim mi?” sorusunu anlamayabilir. Bu durumun sebebi; otizmlilerin, cümle içerisinden bir ya da iki sözcüğe tepki verme ve diğer sözcükleri duymazdan gelme davranışı olabilir. Ancak otizmlili çocukların en önemli dil özelliği, dilleri ne kadar iyi görünürse görünsün, sözcükleri sözlük anlamında yorumlamalarıdır. Bu yüzden “küçük dili yutmak”, “ağlamaktan gözleri çıkmak” gibi deyimler kullanırken dikkat edilmelidir (Wing, 2012, s. 41).

1.4.7.3. Vurgulama ve Tonlama

Otizmliler seslerinin kontrolünü sağlayamamaktadırlar. Bazen çok yüksek sesle bazen ise fısıltıyla konuşabilmektedirler. Normal seslerinden oldukça farklı bir ses tonunda konuşabilen otizmlilerin bunu yapma sebebi, kendi konuşmalarından emin olmadıklarından veya bir başkasını taklit etme isteklerinden kaynaklanır (Darıca ve diğerleri, 2000, s. 57-58).

1.5. Otizmlili Çocukların Eğitimleri

Günümüzde otizm tanısı almış bireylerin sayısı hızla artarken, bu konu üzerinde yapılan çalışmalar ve tartışmalar da artmaktadır. Tartışılan ve araştırmaların odağında ise otizmlili bireylerin eğitimi vardır. Eğitim konusunda iki ayrı uç olmakla birlikte, bu uçlardan birisi “ayrı eğitim”, diğer uç ise “birlikte eğitim”dir. Tıpkı normal gelişim gösteren çocuklar gibi, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin de eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakkı vardır. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar ancak bu şekilde toplumun bir parçası olabilirler (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005, s. 7).

Otizmlili çocuklar gerek okul öncesi dönemde gerekse ilköğretim döneminde eğitimlerine devam edecekleri altı farklı eğitim ortamı bulunmaktadır.

1.5.1.Yatılı Özel Eğitim Okulu

Öğrenci aynı özür grubundan öğrencilerle birlikte eğitim almakta ve geceleri de okulun yatakhaneinde yatmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005, s. 9).

1.5.2. Gündüzlü Özel Eğitim Okulu

Öğrencinin kaydı özel eğitim okulunda bulunur ve aynı tanıya sahip diğer öğrencilerle birlikte eğitimine devam eder (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005, s. 9).

1.5.3. Özel Sınıf

Öğrencinin kaydı özel bir eğitim okulunda olmaz fakat özel eğitim sınıfında olur. Bu durumda, öğrencinin tüm eğitimi özel eğitim sınıfında karşılanır. Fakat ders saatleri dışında öğrenciler, akranlarıyla zaman geçirebilirler (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005, s. 9).

1.5.4. Kaynaştırma

Kaynaştırma eğitimi, normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin aynı ortamda eğitim alması olarak tanımlanabilir. Kaynaştırma eğitiminin amacı, çocuğu normal hale getirmek değil, ilgi ve yeteneklerini maksimum düzeyde kullanmasını sağlayarak toplum içerisinde yaşamasını kolaylaştırmaktır. Kaynaştırma eğitimi olmadığında, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler toplum dışına itilmekte ve kendi yeterliliklerini geliştirme fırsatı bulamamaktadırlar. Aynı zamanda normal gelişim gösteren çocuklar, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerle iletişim olanağı bulamadığından, nasıl davranacaklarını öğrenememektedir. Türkiye'de kaynaştırma eğitimi üç farklı şekilde uygulanmaktadır (MEB, 2010, s. 16-17).

1.5.4.1. Kaynaştırma Türleri

1.5.4.1.1. Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının normal sınıfta olduğu; ancak, öğrencinin desteğe gereksinim duyduğu derslerde kaynak odada özel eğitim öğretmeninden destek aldığı durumdur. Bu durumda, özel gereksinimli öğrenci eksik kaldığı konularda kaynak oda desteği alacaktır. Böylelikle, eksik kaldığı konular tamamlanmaya çalışılacak ve öğrencinin eksiklerinden dolayı sınıf içinde çıkabilecek olası sorunlar önlenmiş olacaktır (Çulha, 2010, s. 7-8).

1.5.4.1.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel sınıfta olduğu; öğrencinin başarılı olabileceği derslerde kaynaştırma sınıfından eğitim aldığı durumdur. Kaynaştırmanın bu şekilde uygulanması çok yaygın olarak görülmemekle birlikte, uygulandığında özel gereksinimli öğrenci açısından yararlarının çok olacağı düşünülen bir uygulama şeklidir. Kaynaştırma uygulamasında yer alan bir özel gereksinimli öğrencinin akademik yararların yanı sıra sosyal yararlar sağlanması da hedeflenmektedir. Kaydı özel sınıfta olan bir özel gereksinimli öğrencinin, akademik olarak kaydı normal sınıfta olan özel gereksinimli bir öğrenciye göre daha düşük başarı düzeyine sahip olması beklenmektedir. O halde bu öğrenci, başarılı

olabileceği derslerde normal sınıfa kaynaştırıldığında, en fazla yararı, sosyal becerilerinin gelişmesi ve yeni sosyal beceriler kazanması ile görecektir (Çulha, 2010. s. 7-8).

1.5.4.1.3. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının normal sınıfta olduğu; öğrencinin tüm gün boyunca normal sınıfta, normal sınıf öğretmeninden eğitim aldığı durumdur. Bu durumda sınıf öğretmeni öğrencinin sınıf içindeki tüm gereksinimlerini karşılamakla sorumludur. Ancak, bireysel gereksinimlere bağlı olarak, öğrencinin destek ve/veya ek hizmetlerden yararlanması söz konusu olabilecektir (Çulha, 2010. s. 7).

1.5.4.2. Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Yararları

Kaynaştırma yoluyla eğitimin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere, normal gelişim gösteren çocuklara, ailelere ve öğretmenlere birçok yararı vardır.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere olan yararları şu şekilde sıralanabilir;

- Bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığı ile kapasite ve öğrenme hızına uygun eğitim alırlar,
- Kendine güven, takdir edilme, cesaret, sorumluluk, bir işe yarama duygusu gibi sosyal değerler dizgesi gelişir. Sosyal bütünleşmeleri kolaylaşır,
- Destek eğitimi sayesinde zayıf yönlerini kısa sürede yeterli hale getirebilirler,
- Özelliklerine uygun eğitsel, sosyal ve fiziksel ortamlar düzenlendiği için uyum, başarı ve kendilerine güven kazanmaları kolaylaşır,
- Algı düzeyi ve öğrenme özelliklerine uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerin kullanılması sayesinde öğrenmeleri pekişir,
- Kaynaştırma ortamlarında olumsuzdan çok, olumlu davranış gösterme sıklığı artar.
- Normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte çalışmaları daha büyük başarılar için kendilerinde istek ve cesaret uyandırır,
- Bu öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilerden bazı davranışları model olma ve özdeşim kurma yoluyla öğrenebilirler,
- İletişim, iş birliği, kabullenme, ortak yaşam becerileri edinirler,
- Eğitim programlarına ek olarak aile eğitimi, sosyal, kültürel, serbest zaman etkinlikleri sayesinde bütünsel gelişimleri kolaylaşır.

Normal gelişim gösteren öğrencilere olan yararları şu şekilde sıralanabilir;

- Engelli insanlara karşı şartsız kabul, hoşgörü, yardımlaşma, ortak yaşam, demokratik ve ahlaki anlayışları gelişir,

- Bireysel farklılıkları doğal karşılar ve saygı gösterir,
- Kendini tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini görme, bunları kabul etme ve zayıf yönlerini giderme davranışları gelişir,
- Engelli bireylerle birlikte yaşamayı öğrenir,
- Liderlik, model olma ve sorumluluk duygusu gelişir.

Ailelere olan yararları şu şekilde sıralanabilir;

- Çocuk üzerindeki beklentileri, çocukların kapasiteleri ile uygunluk göstermeye başlar,
- Okula bakış açısı değişir ve okulla iş birliği gelişir,
- Çocukların ilgi ve ihtiyaçları konusunda daha sağlıklı bilgi edinirler,
- Çocuktaki gelişmelere bağlı olarak kaygı ve güvensizlik duygusu umuda dönüşür,
- Aile içi çatışmalar azalır, aile sağlığı ve iş verimliliği artar,
- Çocuklarına nasıl yardım edecekleri konusunda yeni yollar öğrenirler.

Öğretmenlere olan yararları şu şekilde sıralanabilir;

- Şartsız kabul, sabır, hoşgörü ve bireysel özelliklere saygı davranışları gelişir,
- Bireysel eğitim programı hazırlama ve uygulamada daha başarılı olurlar,
- Eğitimde ekonomiklik ve fırsat eşitliği sağlanır,
- Kaynaştırma öğrencisi ile yapılan çalışmalar sayesinde öğretim becerileri gelişir ve deneyimleri artar (MEB, 2010, s. 23-24).

2. Dil

İlk olarak, insanoğlunun doğadaki sesleri taklit etmesiyle şekillenmeye başlayan dil, zamanla toplumun kabul ettiği gelenek ve göreneklerin, yaşam biçiminin ve inançların etkisiyle gelişerek günümüze gelmiştir. İnsanlığın var oluşundan günümüze kadar gelen dil, üzerine birçok bilim insanı çalışmış, dili tanımlamış ve insanların dil edinimini açıklamaya çalışmışlardır (Uyanık, 2010, s. 3).

İnsanların iletişim kurmak için geliştirdikleri araca dil denir (Gençay, 2007, s. 23). Dil; duygu, düşünce ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak, başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir araçtır (Yangın, 2002, s. 11). Dil, düşünülen şeyleri aktarmaya yarayan insana özgü, kurallar bütünüdür (Tokgöz, 2006, s. 41).

2.1. Dil Edinimi

İnsanlar açısından büyük öneme sahip dilin incelenmesiyle birlikte, dil edinimi ile ilgili birçok görüş ortaya çıkmıştır. Kesin olarak kabul gören bir görüş olmamasına rağmen, çevre ve kalıtımın birlikte dil üzerinde etkili olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır (Tokgöz, 2006, s. 33).

Davranışçı görüşe göre, dilin kazanılmasında taklit önemli bir yer tutar. Bu görüşün öncüleri olan Watson, Skinner ve Pavlov'a göre, çocuk dili öğrenmeye taklit etmeyle başlar, taklitleri pekiştirildiğinde de bunu alışkanlık haline getirir ve dili öğrenmiş olur. Davranışçı görüşün diğer bir öngörüsü de dil ediniminde, genetiğin etkisinin olmadığı görüşüdür (Cömertpay, 2006, s. 10).

Psikolinguistik görüşe göre, insanların tamamı genetik olarak dil öğrenmeye programlanmış bir şekilde dünyaya gelir. Doğuştancılar olarak da literatürde yer alan bu görüşün öncülerinin başında Chomsky gelir ve dilin sonradan edinilemeyeceğini, doğuştan var olarak geldiğini belirtir (Keklik, 2009, s. 159).

Pragmatik görüşe göre, çocuklar dili çevresindeki kişilerin davranışlarını yönlendirmek ve sosyalleşmek için kullanırlar. Bruner'in öncüsü olduğu bu görüş, dilin ancak sosyal etkileşim ile kazanılabileceğini savunur (Tokgöz, 2006, s. 12-13).

Zihin gelişimi görüşüne göre, dil edinilmesi ile zihinsel gelişmenin arasında doğru orantılı bir bağ olduğu görüşü hakimdir. Çocuğun kavram gelişimi ve algılama düzeyi dil edinimini etkiler. Mesela çocuk, “ağır-hafif” kavramlarını zihninde oluşturduktan sonra dilde kullanmaya başlar. Başka bir ifadeyle Piaget, dilin mantığı değil, mantığın dili yapıllaştırdığını vurgular (Keklik, 2009, s. 162-163).

2.2. Dil Becerileri

Dil becerileri, iki ana başlık altında incelenir. Biri, dili bilgi verisi olarak alıp ona uygun davranışlarda bulunmak olarak tanımlanabilir. Buna alıcı dil adı verilir. Böyle adlandırılmasının nedeni çocuğun dili alması ve ona göre hareket etmesidir. Dilin diğer parçası, ifade edici dil olarak adlandırılır ve çocuğun kendini, gördüğünü, duyduğunu ya da hissettiğini kendine özgü sözcüklerle ifade etmesi olarak tanımlanır (Lovaas, 2005, s. 197).

2.2.1. Alıcı Dil Becerileri

Alıcı dil becerileri, bireyin çevresindekilerin ifade ettiklerini anlamak için kullandıkları becerilerdir. Bu becerileri, yönergeleri yerine getirirken ve karşılıklı konuşmalarda söz sıramızı beklerken kullanırız. Alıcı dil becerileri, aynı zamanda, başkalarının ne dediklerini anlamamızı da sağlar (Tekin, 2007, s. 5).

Çocuklarda alıcı dil gelişimi henüz sözcük üretemediği dönemde başlar. Yani alıcı dil, ifade edici dilden daha önce gelişir (Topbaş, 2007, s. 140). Bunu bir örnekle açıklarsak, çocuk önce “fincan” kelimesini duyduğunda, buna uygun bir tepki (fincanı gösterme veya eline alma) verir daha sonraki dönemlerde de “fincan” demeye başlar.

Çocuklarda alıcı dil becerileri her ne kadar ifade edici dil becerilerinden daha önce gelişse de yetişkin bir insan gibi anlamaya geçmeleri oldukça uzun bir zaman alır. Bağlam dışı anlamları çözmek ve farklı durumlarda farklı anlamlara gelebilecek kullanımları yorumlamak oldukça zaman alır. Sözcükleri ve anlamları edinip, aralarındaki bağlantıyı kurmak hemen gerçekleşmez. Çocukların sözcük anlamlarını öğrenme ve birini bir diğerine ilişkilendirme yöntemleri değişiklik gösterir. Çocuğun dili içselleştirme süreci sürekli devamlı gelişir ve bu gelişme esnasında birçok değişme meydana gelir.

Otizmli çocuklarda alıcı dil becerileri bireyden bireye değişiklik gösterir. Otizmli çocuklar büyük oranda konuşulanları anlarlar. Bu anlama, nesnelerin isimleri ya da bağlam içindeki “Bana bardağı ver.” ya da “Gel sütünü iç.” gibi basit yönergelerle sınırlı olabilir. Çocukların çıkardığı anlamın ne kadarının bağlamdan tahmin edildiği, ne kadarının sözcükten geldiğini bilmek oldukça güçtür (Wing, 2012, s. 40).

Otizmli çocukların alıcı dil becerilerinde, sözcüklerin anlamlarının normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi değişmediğini görürüz. Sesteş sözcükler ve konuşulana sadece bir kısmına tepki verme de otizmli çocukların alıcı dil becerilerinde yaşadıkları diğer sorunlardır. Otizmliler, insanların yaptıkları esprileri anlayamazlar. Bazen bu esprileri kendileri yaparlar fakat insanların bu kelime dizilerine neden güldüklerini kavrayamazlar (Wing, 2012, s. 42).

2.2.2. İfade Edici Dil Becerileri

İfade edici dil becerisi, isteklerin, duyguların veya düşüncelerin dili kullanarak diğer bireylere aktarma olarak tanımlanır. Bir bebeğin, istediği oyuncakı elde etmek için sesler çıkarması veya bir nesnenin adını söyleme ifade edici dil becerilerine örnek olarak gösterilebilir. İfade edici dil becerileri; çeşitli sesleri üretebilme, kelime ve cümleleri oluşturabilme, doğru gramatik örüntüleri kullanabilme yeteneklerini içerir (Uyanık, 2010, s. 20).

Çocuklarda ifade edici dil gelişimine baktığımızda, anlayıp ürettikleri veya anlamadan ürettikleri sözcüklerden oluşan bir dağarcığa sahip olduklarını görürüz. İlk sözcüklerin üretilmeye başlandığı dönemde, çocuklar genellikle yiyeceklerle (süt, mama, ekmek), giysilerle (ayakkabı, şapka), taşıtlarla (araba, kamyon), oyuncaklarla (top, kitap, lego) gibi kategorilerden kelimelere rastlarız (Topbaş, 2007, s. 141).

Çocuğun bulunduğu çevre, kültür ve deneyimsel farklılıklarda ifade edilen sözcük dağarcığına yansır. Bireysel farklılıkların altını çizen bu yansıma, çocuk dilinin nasıl etkilendiğini de ortaya koyar. Örneğin babası pilot olan bir çocuk “pıt pıt” sesini uçak anlamında kullanırken aynı “pıt pıt” sesini diğer bir çocuk oyuncak ayısı için kullanıyor olabilir (Topbaş, 2007, s. 142).

Otizmli çocuklarda ifade edici dil sorunları tipiktir. Bu sorunları şiddeti, alıcı dil becerilerinde olduğu gibi bütün çocuklarda farklıdır. Yaşamı boyunca hiç konuşmayan, iletişime girmeyen otizmliler de olabilir (Wing, 2012, s. 38).

Otizmli çocukların yarısı, sözcüklerini anlamlı ve başka bir sözcüğe bağlı olarak kullanmazlar. Her ne kadar sözcük üretimi olsa bile otizmlilerde sözcük üretimi normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi iletişime yönelik değildir. Bunların yanı sıra otizmlilerde, hızlı konuşma, tonlama ve vurgulamada eksiklikler, zamirlerin yanlış kullanımları, telaffuz bozuklukları, sohbet başlatma ve sürdürme gibi ifade edici dil becerilerinde bozukluklar görülebilir (Darıca ve diğerleri, 2000, s. 53-54).

2. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yıldırım-Doğru, Alabay ve Kayılı (2010, s. 830-840) yaptıkları çalışmada, normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların kelime hazineleri ile dili anlama düzeylerini, Peabody Resim-Kelime Testi ve Temel Kabiliyetler Testi 7-11 (TKT) kullanarak belirlemişlerdir. Çalışmaya katılan öğrenciler, alt sosyokültürel düzeyden seçilmiştir. Araştırmaya, 30 normal gelişim gösteren öğrenci ve 20 öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrenci katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımına bakıldığında, 28 kız ve 22 erkek olduğu görülmektedir. Çalışmanın sonucunda; normal gelişim gösteren çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanlar arasında erkek çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Temel Kabiliyetler Testi 7-11'e göre ise; cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca normal gelişim gösteren çocuklar ile öğrenme güçlüğü olan çocukların Peabody alıcı dil puan ortalamaları arasında $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde manidar bir farklılık bulunmuştur.

Girli ve Atasoy (2010, s. 991-1006), kaynaştırma öğrencileri ile yaptıkları araştırmada, yüksek fonksiyonlu otizm ve Asperger sendromu olan öğrencilere “alay edilmeye başa çıkma” ve “uygun olmayana dokunmaktan kaçınma” becerilerini kazandırmaya çalışmışlardır. Bu amaçla, bilişsel süreç yaklaşımı temel alınarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programı hazırlamışlar ve etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya, tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam eden 9 öğrenci katılmıştır. Kazandırılmaya çalışılan sosyal becerilerin öğretiminde, toplam 16 öykü ve bu öykülere ilişkin 16 resimli kart kullanılmıştır. Araştırmanın sonucundan, otizmlili öğrencilere “alay edilmeye başa çıkma” ve “uygun olmayana dokunmaktan kaçınma” becerilerinin öğretiminde bilişsel süreç yaklaşımı kullanılarak yapılan eğitimin etkili olduğu belirlenmiştir.

Erbay ve Samur (2010, s. 1063-1073) yaptıkları çalışmada, anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil gelişimi düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemişlerdir. Araştırmaya, tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 112 çocuk dahil edilmiştir. Bu çocukların seçiminde, 6 yaşında ve ilköğretim okullarının ana sınıflarına devam ediyor olmaları ön koşul olarak belirlenmiştir. Bu çocukların anne ve babalarını da kapsayan araştırmada, veri toplama aracı olarak Anne Baba ve Öğretmenlerin Çocuk Kitapları

ile İlgili Genel Görüşleri Anketi ve Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kayılı, Koçyiğit ve Erbay (2009, s. 347-355), yaptıkları çalışmada, Montessori yönteminin beş - altı yaş çocuklarının alıcı dil becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, 2008-2009 yıllarında Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulunda eğitim gören toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, Montessori yöntemi ile eğitim alan beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil becerileri ile Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına göre eğitim alan beş - altı yaş çocuklarının alıcı dil becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yıldırım (2008, s. 46-92), yaptığı yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen 4-5 yaş çocuklarının yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne- babanın eğitim düzeyi ve ailenin ekonomik durumu faktörlerinin dil gelişimini etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Çocukların “Limbosh ve Wolf’un Lügatçe Dil Testi ve Refra Şemin Uğurel’in Tamamlama İtemi”nden aldıkları puanlara göre, cinsiyet faktörünün etkili olmadığı fakat anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, ailenin gelir durumu ve yaş faktörlerinin etkili olduğu ($p<0.05$) bulunmuştur.

Gençay (2007, s. 43-107), yaptığı yüksek lisans tezinde üç-dört yaş gelişim özelliği gösteren zihinsel engelli çocukların aldıkları eğitimin dil gelişimine etkisini incelemiştir. Ankara İl Merkezi’nde bulunan Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullar arasından seçilen merkezlerde, bireysel eğitime, grup eğitimine ve kaynaştırma eğitimine devam eden, 3-4 yaş gelişim özelliği gösteren, 61 orta derecede zihinsel engelli çocuğun katıldığı bu çalışmada, deney grubuna öntest-uygulama-sontest deseni uygulanırken, kontrol grubuna sadece öntest ve sontest verilmiştir. Deney grubuna 4 hafta eğitim verildikten sonra son test uygulanmış, kontrol grubu da sonteste dahil edilmiştir. Zihinsel engelli çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemede Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programları Kontrol Listesinin 3-4 yaş dil gelişimi bölümü kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde, uygulama süreci sonunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Güler ve Dönmez (2007, s. 83-96), yaptıkları araştırmada; 48-72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil gelişimlerini incelemişlerdir. Alıcı dil gelişim düzeylerinin yaşa göre nasıl bir gelişim gösterdiği 48-54, 55-60, 61-66 ve 67-72 aylar şeklinde gruplanarak incelenmiş ve tüm alt bölümlerinde yaşla birlikte bir artış olduğu görülmüştür.

Keçeli-Kaysılı (2006, s. 73-108) yaptığı yüksek lisans tezinde, otizmlili çocukların dil özelliklerini kullanım açısından incelemiştir. Araştırmaya, ilköğretim tam zamanlı kaynaştırma programına devam eden, en az bir yıldır özel eğitim hizmetlerinden yararlanan, 7 yaşında ve 7 yaş üstünde olan, ortalama sözce uzunluğu en az 3 ve 3'ün üstünde olan ve evlerinde Türkçe dışında başka dil kullanılmayan otizmlili 20 çocukla çalışmış ve Tough (1984)'un Dil Sınıflandırma Sistemine göre oluşturulan Ölçüt Bağımlı Dil Örneği Alımı (ÖBDÖA) yardımıyla dil örneği toplamıştır. Elde edilen dil örnekleri işlev kategorilerinden bildirme, mantık yürütme, tahmin etme ve yansıtma kategorilerinin kullanılıp kullanılmaması bakımından incelenmiştir. Ayrıca çocukların resimli hikaye kartları hakkında konuşurken ana anlama değinip değinmedikleri ve ana anlamın içerdığı işlev kategorileri de değerlendirilmiştir. Değerlendirme sırasında kullanılan resimlerle ilgili hazırlanmış yapılandırılmış ve yapılandırılmamış soruların %75'ine doğru yanıt veren çocukların, ölçülen işlev kategorilerini kullandıkları kabul edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, çocukların bildirme kategorisinden etiketleme ve olayları anlatma alt kategorilerini kullandıklarını, ancak mantık yürütme ve yansıtma kategorilerini kullanmadıklarını göstermiş ve bu çocukların hikâyedeki ana fikre değinmediklerini ortaya çıkarmıştır.

Çiftçi (2006, s. 47-138), yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, dilin kullanım bilimsel boyutunda otizmlili çocukların performansını etkileyen sorunları ve bu sorunların iletişimde ortaya çıkardığı güçlükleri incelemiştir. Araştırmasında 9-15 yaşları arasında 9 otizmlili çocukla çalışmıştır. Yapılan uygulama ve vakalardan elde edilen veriler, otistik çocukların kullanım bilimsel bileşenin hem sözel olan hem de sözel olmayan görünümünde sorunlar yaşadığını göstermiştir. Bu çalışmada, vakalar ya söylemde kendilerine yöneltilen sorulara, uygun söz eylemleri kullanarak yanıt vermemiş ya da söylemin gerektirdiği beklenen söz eyleme yer vermek yerine başka bir söz eylemi kullanarak yanıt verdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu sorunlar ise hem iletişim güçlüğüne neden olmuş hem de söylemin devamlılığını güçleştirmiştir.

Erben (2005, s. 75-91), yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, Montessori-Materyallerinden 'geometrik cisimlerin' işitme engelli ve zihin engelli çocukların alıcı dil becerilerinden görsel algı düzeylerine olan etkisini incelemiştir. Çalışmaya katılmak için bazı ön koşullar belirlenmiş ve bu ön koşulları sağlayan 20 işitme engelli (10 çocuk kontrol grubu-10 çocuk deney grubu olmak üzere), 20 zihin engelli (10 çocuk kontrol grubu-10 çocuk deney grubu olmak üzere), toplam 40 öğrenciyle yapılan çalışmada elde edilen bulguların yorumlanması sonucu, Montessori-Materyallerinden 'geometrik cisimlerin' işitme engelli ve zihin engelli çocukların alıcı dil becerilerinden görsel algı düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Yüksel (2003), yaptığı yüksek lisans tezi çalışmasında, Eskişehir'de yaşayan 30-47 aylık çocukların alıcı dil becerilerini incelemiştir. 30-47 aylık çocukların dil yapılarını anlamaları ve sözcük dağarcıkları üçer aylık periyotlarla incelemiştir. 30-47 aylık olan ve herhangi bir okul öncesi kuruma devam etmeyen orta sosyo-ekonomik düzeydeki normal gelişim özellikleri gösteren bu çocukların ailelerine Aile Bilgi Formu verilmiş ve çocuklara Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Peabody Resim-Kelime Testi ile araştırmacının geliştirdiği Alıcı Dil Kontrol Listesi uygulanmıştır. Araştırmacının yaptığı her uygulama çocuklar ve anneleriyle birebir ve araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Alıcı Dil Kontrol Listesi geçerliliği ve güvenilirliği olan bir gözlem aracı olarak değerlendirilmiş ve bunun sonucu olarak bu değerlendirme aracına dayalı norm tabloları belirlemiştir. Araştırma sonucunda çocukların dil yapılarını anlamaları ve sözcük dağarcıklarında cinsiyet etkisi anlamlı bulunmazken, yaş etkisi anlamlı bulunmuştur. Buna karşılık annenin eğitim durumunun çocukların dil yapılarını etkilediği fakat sözcük dağarcıklarını etkilemediği bulgusu ortaya konmuştur.

Arıca (2003), yaptığı yüksek lisans tezinde otizmli çocukların dil kullanımlarındaki farklılaşmaları dil gelişim kuramları ve zihin kuramı ışığında belirlemiştir. Bu çalışmanın sonucunda otizmli çocukların; dil gelişim süreçlerinin aynı yaş dilimindeki normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında daha geride olduğu, dolaylı söz ve yorumlanarak anlatımda sorun yaşadıkları, bu durumun da zihinsel işlevlere yansıdığı gözlemlenmiştir.

Denk (2000), yüksek lisans tezinde, anaokuluna devam eden 6 yaş grubundaki çocukların alıcı dil gelişim düzeylerine müzik eğitiminin etkisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır. Toplanan verilerin istatistiksel analizinde elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubundaki 6 yaş çocukların Peabody Resim-Kelime Testi'nden aldıkları ön test puanlarının arasındaki fark anlamlı bulunmamış, araştırmaya alınan deney ve kontrol grubundaki 6 yaş çocuklarının son test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Solmaz (1997) yüksek lisans tezinde, anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırma ön test, yaratıcı drama eğitimi ve son test olarak planlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön ve son test olarak Peabody Resimli Kelime Haznesi Testi, Denver Gelişimsel Tarama Testi, 5-6 yaşla ilgili olan dil gelişimi bölümü, Seattle Testi 5-6 yaşla ilgili olan dil gelişimi bölümü ve Gazi Üniversitesi Sosyo-Ekonomik Düzeylerde Erken Çocukluk Gelişimi Ölçeğinin 5-6 yaşla ilgili dil gelişimi bölümü uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara yaratıcı drama eğitim etkinlikleri yaptırılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların tüm dil gelişimi testlerinin ön test basan yüzdeleri arasında istatistiksel yönden önemli bir fark bulunamamıştır. Buna karşın

deney grubundaki çocukların tüm dil gelişimi testlerinin son test basan yüzdelerinin ön testlerdeki başarı yüzdelerine göre çok yüksek olduğu görülmüş, kontrol grubunda ise, ön ve son testlerdeki başarı yüzdeleri arasında deney grubuna oranla çok büyük farklılıklar görülmemiştir.

Öztürk (1995) yaptığı yüksek lisans çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeylerini saptamıştır. Yapılan bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına gitme durumu, sosyo-ekonomik düzey cinsiyet, anne baba öğrenim durumu, kardeş sayısı ve doğuş sırası bağımsız değişkenler olarak, öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri ise bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında öğrencilerin alıcı dil düzeylerini ölçmek için “Peabody Resim-Kelime Testi”, ifade edici dil düzeylerini ölçmek için de “Lügatçe ve Dil Testi” kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarına giden öğrencilerin alıcı dil düzeyleri ve ifade edici dil düzeyleri gitmeyenlerden daha yüksek bulunmuştur. Anne ve baba öğrenim durumlarına göre; öğrencilerin dil düzeyleri arasında yüksekokul mezunu olanlar lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir. İfade edici dil düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı ve alıcı dil düzeyi düşük olan öğrencilerin ifade edici dil düzeylerinin de düşük olduğu belirtilmiştir.

2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Chow (2010); yaptığı doktora tezinde, çocukların alıcı dil becerilerini geliştirmek için doğal sesleri öğretme yolunu kullanmıştır. Sözcüklerle, nesneleri eşleyemeyen üç çocuğa doğal seslerle nesneleri öğretmiştir. Çalışmanın sonunda, çocuklar doğal sesler yerine nesnelerin adları söylendiğinde de nesneleri tanıyabilmiştir.

Taylor, Isaac ve Milne (2010), otistik çocuklara alıcı dil yetenekleri öğretebilmek için iki denemede gerçekleştirilen öğretme prosedürünün etkililiğini ve verimliliğini karşılaştırmayı amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. İlk denemede sadece sözlü komutlar iletilirken, ikinci denemede tüm sözlü komutlar basit el kol hareketleri ve/veya işaretlerle kombinlemişlerdir. Paralel bir tedavi yöntemi, alıcı dil yeteneklerini kazanmadaki iki prosedürün farklı etkilerini karşılaştırmak için kullanılmıştır. Otistik iki çocuk çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın sonucunda ikinci metot iki öğrencide de etkili olmuştur. İlk metodun etkili olmadığı görülmüştür.

Toth ve Munson (2006), yaşları 34-52 ay arasında değişen 42'si otizm 18 tanesi ise başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk tanısı konmuş toplam 60 çocuk almış ve çocukları 65-78. aylara kadar izlemişlerdir. İletişim becerileri ESCS ile dil becerileri Mullen Erken Öğrenme Ölçeğiyle (Early Learning Scale), taklit ve oyun becerileri ise yapılandırılmış

bir oyun odasında videoya kayıt yapılarak değerlendirilmiştir. Yirmi dakikalık ECSC sürecinde açıklayıcı ortak dikkati başlatma sayısı, açıklayıcı ortak dikkate yanıt yüzdesi ve açıklayıcı ortak dikkati başlatma sayısı hesaplanmıştır. Sonuçta 3-4 yaş grubundaki otistik özellik gösteren çocukların dil becerileri ile en güçlü ilişki açıklayıcı ortak dikkati başlatma ve ani taklit becerileri arasında olduğu 4-6.5 yaş grubunda ise dil becerilerinin kazanımının oyuncak oynama ve gecikmiş taklit becerileri ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Kansas Üniversitesi Ulusal Öğrenme Güçlüğü Araştırma Merkezi'nin (National Research Center on Learning Disabilities) 2005 yılında yaptığı araştırmada özel eğitime muhtaç çocuklardan kaynaştırma eğitime katılanların daha iyi akademik becerilere, daha yüksek özgüvene sahip olduklarını, sağlık durumlarının daha iyi olduğunu ve bu çocukların zorunlu eğitimden mezun olma oranlarının 1984'den 1997'ye kadar %14 arttığını göstermektedir.

Bono ve diğerleri (2004), otizmlili 20 çocukla yaptıkları araştırmada otizmlili çocukların, ortak ilgi ile hem ifade edici hem de alıcı dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya, 3-5 yaş aralığındaki çocuklar alınmıştır. Alıcı dil becerileri, Mullen Erken Öğrenme Ölçeği ile test edilmiş olan çalışmada; istatistiksel analizlerde Sperman hesaplamaları yapmışlardır. Ortak ilgiye cevap verme ile alıcı dil arasında anlamlı bir fark bulan araştırmacılar, ortak ilgiyi başlatma ve belirli bir konu üzerinde sohbeti devam ettirme konusunda ise bir fark bulamamışlardır.

Markus ve diğerleri (2000), yaptıkları çalışmalarında on ikinci aydaki dil becerilerindeki farklılıkların on sekizinci ayda serbest oyun ortamındaki ortak dikkat etkinliklerinin sayı ve süresi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

McGee, Morrier ve Day 'in (1999) yaptıkları araştırmada otizmlili çocukların dil gelişiminde fırsat öğretiminin etkililiği incelenmiş ve fırsat öğretiminin kullanıldığı eğitim programının uygulanmasının ardından anlamlı sözcük kullanımının arttığı ifade edilmiştir.

Antonak ve Larrivee (1995), yaptıkları araştırmada; başarılı bir kaynaştırma için öğretmenin, özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırılmaları ile ilgili olumlu tutum, bilgi, beceriye sahip ve bu konuda istekli olmasının çok önemli olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırma kaynaştırma öğrencisi bulunan 29 öğretmenin sınıfında yapılmış, öğretmenlerin tutum, bilgi ve becerileri sınıflarındaki tüm çocukların gelişimleri ile karşılaştırılmış ve bu sonuca ulaşılmıştır.

Mundy ve diğerleri (1990), özellikle dil gelişimi en az düzeyde olan (5 ya da daha az sözcük) otistik özellik gösteren çocuklarda ortak dikkat becerileri ile sonraki dönemde dil gelişimi arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında yaş ortalaması 44,9 ay olan otistik özellik gösteren çocuklara Early Social Communication Scales (ESCS) uygulanmış ve sonuç olarak sözel olmayan ortak dikkat becerilerinde yetersizlik olduğunu saptamışlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel araştırma türlerinden nedensel karşılaştırma modelindedir. İlişkisel araştırmalar, bir temel varsayımdan yola çıkarak olgu ya da değişkenler arasında bir neden-sonuç ilişkisi kurmayı amaçlar (Çakır, 2006, s. 109). Nedensel karşılaştırma da, değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklar. Yani, kritik bir değişkende farklılık gösteren ancak karşılaştırılabilir olan örneklemelerin karşılaştırılması yoluyla yapılan araştırma desenidir. Ayrıca nedensel karşılaştırma deseni, bir davranış kalıbının olası nedenlerini bu kalıba sahip olanlarla benzer nitelikte olmayanları karşılaştırarak bulmayı amaçlar (Balcı, 1997, s. 281-282).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma; kurum yönetiminin ve kuruma devam eden öğrencilerin ebeveynlerinin bu tür araştırmalara destekleyici olmaları ve sınıf ortamının test uygulaması için gerekli koşullara sahip olması nedeniyle; Antalya İli, Muratpaşa İlçesi, Özel Merkez İlgi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ve bu kuruma devam eden yirmi otizmli çocuk ve otizmli çocukların normal gelişim gösteren yirmi sınıf arkadaşı ile birlikte toplam kırk öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin (otizm tanısı almış ve normal gelişim gösteren öğrenciler) seçiminde, amaçlı örnekleme yoluna gidilmiştir. Amaçlı örnekleme; araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrende yer alan temsilci bir örnek yerine, bir amaç doğrultusunda bir veya daha fazla alt kesiminden örnek alarak araştırma doğrultusunda gözlemlenmesi demektir. Başka bir deyişle amaçlı örnekleme, evrenin soruna en uygun olan kesimin gözlem yapmak için seçilmesi demektir (Sencer, 1989, s. 386).

Çalışmaya katılan öğrencileri belirlemek için aşağıdaki ön koşullar dikkate alınmıştır:

1. Çalışmaya katılan öğrenci, otizm tanısı almış, tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına devam eden bir öğrenciyse;
 - Okul öncesi dönemde rehabilitasyon hizmetinden yararlanmış olması,
 - Evlerinde Türkçe haricinde bir dil kullanılmaması,
 - Ailesinde dil problemi olan bir bireyin olmaması,
2. Çalışmaya katılan öğrenci tam zamanlı kaynaştırma öğrencisinin sınıf arkadaşıysa;

- İlköğretim birinci sınıf dahil olmak üzere otizm tanısı almış tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi ile aynı sınıfta eğitim almış olması,
- Otizm tanısı almış tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi ile aynı yıl ve aynı ayda veya bir önceki/sonraki ayda doğmuş olması,
- Evlerinde Türkçe haricinde başka bir dil kullanılmaması,
- Ailesinde dil problemi olan bir bireyin olmaması.

Bu ön koşulları taşıyan öğrencilerin belirlenmesi için araştırmacı tarafından “Aile Bilgi Formu” hazırlanmıştır (EK-1). Bu formda, ilk iki soruya “evet”, son üç soruya “hayır” cevabı veren ailelerin çocukları araştırmaya dahil edilmiştir.

Tablo 3.1 Veri Toplama Aracına Göre Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Otizmli	Normal Gelişim
Kız	10	10
Erkek	10	10
Toplam	20	20

3.3. Veri toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır.

3.3.1. Peabody Resim-Kelime Testi

Peabody Resim-Kelime Testi, yetişkin ve çocukların alıcı dil becerisini ölçmek için kullanılan bir testtir (Hoffman, Temlin ve Rice, 2012, s. 755). Lyod M. Dunn ve Lecto M. Dunn tarafından 1959’da geliştirilmiştir ve 1997’de yenilenmiştir (Wakefield, 2004, s. 33). Test günümüzde araştırmacılar ve uzmanlar tarafından güvenle kullanılmaktadır (Pankratz, Morrison ve Plante, 2004, s. 714). Testin, Türkiye standardizasyonu Kantz ve diğerleri tarafından 4200 kişilik bir grupta yapılmıştır. Testin kullanımı için özel bir eğitim gerekmemektedir (Kurnaz, 2006, s. 32). Testin güvenilirliği 0.71 ile 0.81 arasında değişmektedir. Testin kararlılık kat sayısı ise 0.52 ve 0.90 arasında bulunmuştur. Testin ölçüt bağımlı geçerliliği ise Stanford Binet Zeka Testi ile 0.82 ile 0.86; Weshler çocuklar için zeka testi ile 0.41 ile 0.74 bulunmuştur (Yıldırım-Doğru, Alabay ve Kayılı, 2010, s. 832).

Test, her sayfada 4 adet siyah-beyaz çizim bulunan 100 karttan oluşur. Testör tarafından uyarıcı kelime verildiğinde, sınanan kişiden kelimeye en uygun çizimi seçmesi beklenir. Testin zaman sınırlaması yoktur ve 2 yaş altı aydan, 90 yaşa kadar herkese uygulanabilir.

(Wakefield, 2004, s. 33). Testin uygulanışı ortalama 10 dakika sürer (Walker ve Berthelsen, 2008, s.39). Testin uygulanışına, son 8 sözcükten, 6'sı bilinmeyene kadar devam edilir. Test sona erdiğinde çocuğun ham puanı yani doğru cevap sayısı hesaplanır ve Alıcı Dil Bulma Çizelgesinden, alıcı dil yaşı belirlenir (Çat-Şahin, 2009, s. 65).

3.4. Uygulama

Araştırmanın uygulanması; aileler ve çocukların ulaşımının kolay olması, idarecilerin araştırmaları desteklemesi ve otizmlili çocukların ortam değiştiğinde farklı tepkiler verebileceği veya tedirgin olabilecekleri düşünülerek; otizmlili çocukların her hafta iki kez eğitim aldıkları, araştırmacının kendi öğrencileri olmasından dolayı çocukların daha rahat olabileceklerinden Antalya İli, Muratpaşa İlçesi'nde hizmet veren Özel Merkez İlgi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı kuruma ve araştırmaya dahil olan ailelere ilk önce çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiş, ailelerden ve kurumdan gerekli izinler alınmıştır. Test, merkezin dördüncü katında bulunan, otizmlili çocuklar için özel dizayn edilmiş, yaygın gelişimsel bozukluklar bireysel eğitim sınıfı-2'de öğrencilere uygulanmıştır. Bütün uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Uygulama, öğrencilerin dikkatini dağıtacak herhangi bir materyal barındırmayan bu sınıfta birebir olarak 110x70 ebatlarındaki masada gerçekleştirilmiştir. Testin uygulanışı süresince, öğrencilerin ebeveynlerine aynalı kapıdan izleme olanağı sunulmuştur. Araştırma, 2012 yılı mayıs ayının ilk iki haftasında gerçekleştirilmiştir. Her öğrenci için tek bir oturum düzenlenmiş ve her oturum yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Testte, cevaplama süresinin bir etkisi olmadığından zaman hesaplaması yapılmamıştır.

Uygulama sırasında otizmlili öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasında herhangi bir uygulama farklılığına gidilmemiştir. Fakat testin uygulanışında istisnai durumlarda puanlama için bazı kriterler belirlenmiştir.

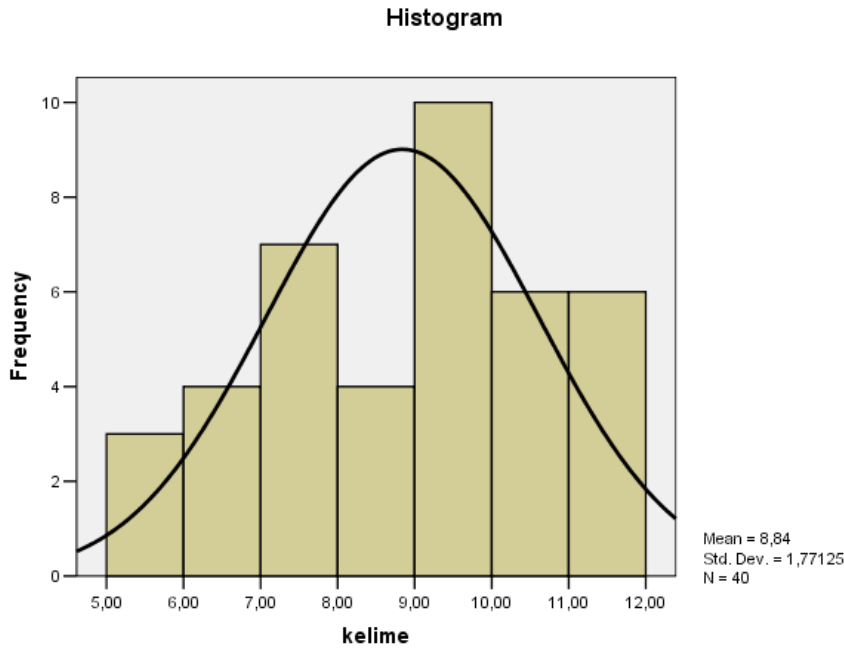
- Çocuklar test süresince, “çok iyi yapıyorsun”, “bravo” gibi sözel ifadelerle cesaretlendirilmiştir.
- Doğru olmayan bir yanıt verdikten sonra “Doğru olanı buldum mu?” diye soran çocuklara “İyi bir yanıtı.” şeklinde cevap verilmiştir.
- Söylenen kelimeler çocuğun anlaması için cümle içerisinde kullanılmamıştır.
- Çocuk, önceden verdiği cevabı değiştirdiyse, son gösterdiği resim cevap olarak kabul edilmiştir.
- Araştırmaya katılan bütün çocuklarda test birinci resimli karttan başlamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, otizm tanılı tam zamanlı kaynaştırma öğrencilerinin alıcı dil becerileri ile tam zamanlı kaynaştırma uygulamasından yararlandıkları okuldaki normal gelişim gösteren herhangi bir dil problemi olmayan sınıf arkadaşlarının alıcı dil becerileri arasında manidar bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla iki faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Normalde örneklem büyüklüğünün 30'un altında olduğu durumlarda parametrik olmayan testler önerilmektedir. Ancak bu araştırmada da olduğu gibi, sosyal bilimlerde pek çok araştırma küçük gruplarla yapılmaktadır. Literatürde alt grupların her birinin büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının, analizde hesaplanacak anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına ilişkin incelemeler vardır (Büyüköztürk, 2010, s.8).

Parametrik testler uygulanmadan önce, bu testlerin temel varsayımları sorgulanmıştır. Öncelikle çalışma grubunun Peabody Resim Kelime Testi puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğı şekilsel olarak (aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, en yüksek ve düşük değerleri) incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda bulgular, histogram grafiğı kullanılarak görselleştirilmiştir (Grafik 3.1).

Grafik 3.1. Peabody Resim-Kelime Testi Puanları Normal Dağılım Grafiğı



Bu çalışmada yapılan normal dağılım analizleri; ortalama ($\bar{X}$) = 8.84, standart sapma (ss) = 1.77, en yüksek değer = 11.30 ve en düşük değer = 5.50, olarak tespit edilmiştir. Normal dağılım eğrilerinde aşırı bir çarpıklık olmadığı belirlenmiştir.

Ayrıca verilerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine bakıldığında, çarpıklık (skewness)= -.316 ve basıklık (kurtosis)= .892 olarak tespit edilmiş, elde edilen bu değerler -1 ile +1 arasında olduğu için çalışma grubunun normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Bu nedenle araştırmanın alt problemlerinin test edilmesinde parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizindeki sıra ise şöyledir;

1. Otizm tanılı ve normal gelişim gösteren öğrencilerin alıcı dil becerileri arasında cinsiyete bağlı söz konusu değişmelerin manidar bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ölçümler için ilk önce aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra, iki faktörlü varyans analizi (Two Way ANOVA) uygulanmıştır. Grupların cinsiyete bağlı kelime testi puanlarının eşitliği ise Levene testi ile kontrol edilmiştir. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.
2. Otizm tanılı ve normal gelişim gösteren öğrencilerin alıcı dil becerileri arasında sınıf düzeyine bağlı söz konusu değişmelerin manidar bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ölçümler için de ilk önce standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış, daha sonra iki faktörlü varyans analizi (Two Way ANOVA) uygulanmıştır. Grupların sınıf düzeyine bağlı kelime testi puanlarına ilişkin varyanslarının eşitliği Leven testi ile kontrol edilmiş ve varyanslar eşit olmadığı için Dunnet C'si uygulanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemlerine ilişkin yapılan istatistiksel analizlere, bu analizler sonucundan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi: “İlköğretim öğrencilerinin alıcı dil becerileri üzerinde cinsiyet ve grup (otizm tanısı almış ve normal gelişim gösteren öğrenciler) ortak etkisi manidar mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Problemin analizinde öncelikle aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmıştır. Grup otizm tanılı ve normal gelişim gösteren öğrenciler) ve cinsiyetin alıcı dil becerileri üzerine ortak etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla iki faktörlü varyans analizi (Two Way ANOVA) uygulanmıştır. Grup ve cinsiyete göre Peabody Resim-Kelime Testi puanlarının ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Gruplara ve Cinsiyete Göre Peabody Resim Kelime Testi Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Kız			Erkek			Toplam		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Normal gelişim	10	9.63	1.49	10	9.42	1.37	20	9.52	1.39
Otizm	10	7.89	1.92	10	8.42	1.87	20	8.15	1.86
Toplam	20	8.76	1.89	20	8.92	1.67	40	8.84	1.77

Tablo 4.1. incelendiğinde, normal gelişim gösteren öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testi için $\bar{X}$ = 9.52 ve otizm tanılı öğrencilerin aynı test için $\bar{X}$ = 8.15 olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan kız öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testi ortalama puanı $\bar{X}$ = 8.76 ve erkek öğrencilerin aynı test ortalama puanı $\bar{X}$ = 8.92’dir. Diğer yandan grupların cinsiyete bağlı kelime testi puanlarına ilişkin varyanslarının eşitliği Levene testi ile kontrol edilmiş ve varyansların eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(1;39)} = .869$; $p < .05$]. Bu sonuçlara göre varyans analizinin bütün varsayımları karşılanmaktadır. İki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Gruplara ve Cinsiyete Göre Peabody Resim-Kelime Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p*
Grup	18.76	1	18.76	6.62	.01
Cinsiyet	.25	1	.25	.09	.76
Grup *Cinsiyet	1.36	1	1.36	.48	.49
Hata	101.96	36	2.83		
Toplam	122.35	39			

*p< .05

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere grup ve cinsiyetin, öğrencilerin alıcı dil becerileri üzerindeki ortak etkisi manidar değildir ($F_{(1;39)}=.48$, $p>.05$). Cinsiyet temel etkisinin manidarlığı incelendiğinde öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testi puanlarının cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($F_{(1;39)}=.09$, $p>.05$). Bu bulgu, öğrencilerin alıcı dil becerilerinin erkek ya da kız olma durumlarına göre farklılaşmadığı anlamına gelmektedir. Grup temel etkisinin manidarlığı incelendiğinde ise otizm tanılı ve normal gelişim gösteren öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testi puanları arasındaki farkın manidar olduğu görülmektedir ($F_{(1;39)}=6.62$, $p<.05$). Buna göre normal gelişim gösteren öğrencilerin puanları ($\bar{X}=9.52$) ve otizm tanılı öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=8.15$) yüksektir.

4.1. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi: “İlköğretim öğrencilerinin alıcı dil becerileri üzerinde sınıf ve grup (otizm tanısı almış ve normal gelişim gösteren öğrenciler) ortak etkisi manidar mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Problemin analizinde öncelikle aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmıştır. Otizm tanılı ve normal gelişim gösteren öğrencilerin alıcı dil becerileri arasında sınıf düzeyine bağlı söz konusu değişimlerin manidar bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (Two Way ANOVA) uygulanmıştır. Gruplarının sınıf düzeyine bağlı Peabody Resim-Kelime Testi puanlarının, ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Gruplara ve Sınıf Düzeyine Göre Peabody Resim-Kelime Testi Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	1. sınıf			2. sınıf			3. sınıf			4. sınıf			5. sınıf			Toplam		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Normal gelişim	4	7.65	.19	4	8.62	.17	4	9.40	.67	4	10.65	.43	4	11.30	.00	20	9.52	1.39
Otizm	4	5.75	.20	4	7.10	1.60	4	8.12	.86	4	9.42	.61	4	10.37	.68	20	8.15	1.86
Toplam	8	6.70	1.03	8	7.86	1.33	8	8.76	.98	8	10.03	.81	8	10.83	.66	40	8.84	1.77

Tablo 4.3. incelendiğinde, normal gelişim gösteren öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testi ortalama puanının $\bar{X}=9.52$ ve otizm tanılı öğrencilerin aynı test ortalama puanının $\bar{X}=8.15$ olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan 1. sınıf öğrencilerin Peabody Resim Kelime Testi ortalama puanı $\bar{X}=6.70$, 2. sınıf öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X}=7.86$, 3. sınıf öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X}=8.76$, 4. sınıf öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X}=10.03$ ve 5. sınıf öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X}=10.83$ 'tür. Diğer yandan grupların sınıf düzeyine bağlı kelime testi puanlarına ilişkin varyanslarının eşitliği Levene testi ile kontrol edilmiş ve varyansların eşit olmadığı sonucuna ulaşılarak $F_{(1;39)}=3.743$; $p<.05$] Dunnet C'si uygulanmıştır. Varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.4.'te verilmiştir

Tablo 4.4. Gruplara ve Sınıf Düzeyine Göre Peabody Resim-Kelime Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p*
Grup	18.76	1	18.76	38.04	.00
Sınıf Düzeyi	87.72	4	21.93	44.45	.00
Grup *Sınıf Düzeyi	1.06	4	.26	.54	.70
Hata	14.80	30	.49		
Toplam	122.35	39			

* $p<.05$

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere grup ve sınıf düzeyinin, öğrencilerin alıcı dil becerileri üzerindeki ortak etkisi manidar değildir ($F_{(1;39)}=.54$, $p>.05$). Grup temel etkisinin manidarlığı incelendiğinde, otizm tanılı ve normal gelişim gösteren öğrencilerin Peabody Resim Kelime Testi puanları arasındaki farkın manidar olduğu görülmektedir ($F_{(1;39)}=38.04$, $p<.05$). Sınıf düzeyi temel etkisinin manidarlığı incelendiğinde ise, farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin Peabody Resim Kelime Testi puanları arasındaki farkın manidar olduğu görülmektedir ($F_{(1;39)}=44.45$, $p<.05$). Bu bulgu, öğrencilerin alıcı dil becerilerinin 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıfta

olma durumlarına göre farklılaştığı anlamına gelmektedir. Buna göre 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanları ($\bar{X}=6.70$) en düşük, 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanları ($\bar{X}=7.86$), 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanları ($\bar{X}=8.76$), 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanları ($\bar{X}=10.03$) ve 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanları ($\bar{X}=10.83$) en yüksektir. Bu bulgulara dayanarak, sınıf düzeyi artıkça öğrencilerin alıcı dil becerilerinde de bir artış olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak;

1. Otizm tanılı tam zamanlı kaynaştırma öğrencileri ile okullarındaki sınıf arkadaşlarının alıcı dil becerileri arasında manidar bir fark vardır. Bu farkın kaynağı incelendiğinde, gelişim düzeyini görülür. Buna karşın otizm tanılı tam zamanlı kaynaştırma öğrencileri veya onların normal gelişim gösteren sınıf arkadaşlarının alıcı dil becerilerinde cinsiyet faktörünün etkisi yoktur. Otizmlili öğrencilerin iletişim ve dilde yaşadıkları sorunların, çevre ile otizmlili çocukların etkileşimini engeller. Bu etkileşimin engellemesi sonucunda da, otizmlili çocukların alıcı dil becerileri olumsuz yönde etkilenir. Buna karşın, ailelerinde hiçbir dil sorunu olmayan ve normal gelişim gösteren çocuklar, iletişim kurmada bir sorun yaşamazlar. Çevreleriyle sürekli etkileşim halindedirler. Etkileşimin otizmlili çocuklara göre çok daha yoğun olması, normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Cinsiyet faktörü düşünüldüğünde, bütün çocukların eğitim hayatları boyunca aynı okulda ve sınıfta eğitim görmeleri ve aynı çevrede yaşamalarından dolayı aynı uyaranlarla karşılaşırılar. Çevre ile aynı oranda etkileşiriler. Bu etkileşimin aynı olmasından dolayı cinsiyete göre manidar bir farkın olmayışını açıklayabiliriz.

Literatür incelendiğinde, araştırma ile paralellik gösteren birçok araştırma görülmektedir. Cinsiyet faktörünün, çocukların resimleri isimlendirme, resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları ortalamalara ve Descoeudres Tamamlama Testi'ne doğru cevap verme sayıları ve yüzdelerine bakıldığında, cinsiyet faktörünün dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığa neden olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmalarda dil gelişimini etkileyen etmenler incelendiğinde, cinsiyet ile dil gelişimi arasında önemli bir ilişkinin olmadığı savunulmaktadır (Yıldırım, 2008). Bir başka araştırmada, alt sosyoekonomik çevreden gelen çocukların cinsiyete göre dil gelişimi puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı sonucuna varılmıştır(Erdoğan ve diğerleri, 2005). Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri karşılaştırıldığı bir başka çalışmada, kız ve erkek çocukların alıcı dil düzeyleri karşılaştırılmış ve anlamlı bir fark bulunmamıştır (Öztürk, 1995). Anaokuluna gitmeyen çocukların dil

gelişimlerinde cinsiyet farklılığı açısından yüzde dağılımlarında kız çocuklarının erkek çocuklara oranla daha başarılı oldukları saptanan çalışmada, bu başarı oranındaki farklar değerlendirmeye alınacak kadar önemli olmadığı ortaya çıkmıştır (Seçilmiş, 1996).

2. Otizm tanılı tam zamanlı kaynaştırma öğrencileri ile okullarındaki sınıf arkadaşlarının alıcı dil becerileri sınıf düzeyi ile doğru orantılıdır. Yani, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin alıcı dil becerileri gelişmektedir. Bu gelişmede, öğrencilerin normal gelişim göstermesi veya otizm tanılı olması bir fark teşkil etmemektedir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin yaşları da ilerlemektedir. Yaşın ilerlemesiyle birlikte, öğrencilerin bilişsel kapasiteleri de artmaktadır. Bilişsel kapasitelerinin artması sonucu, öğrenciler yeni beceriler öğrenmekte veya var olan becerilerini geliştirmektedirler. Alıcı dil becerilerinin de yaşa bağlı olarak artan bilişsel kapasite ile geliştiğini söylemek mümkündür.

Literatürde normal gelişim gösteren çocukların yaşla birlikte alıcı dil becerilerinin geliştiğini destekleyen çalışmalar mevcuttur. Çocukların alıcı dil becerileri yaşla birlikte gelişim göstermektedir (Dönmez ve Güler, 2007). Lempert (1985), araştırmasında, okul öncesi çocukların cümleyi anlayışı incelenmiş ve yaşla birlikte cümleyi anlama oranının arttığı bulunmuştur. Çocukların yaşları ilerledikçe zihinsel süreçleri de hızlanır ve gelişir bu da çocukların daha kompleks yapıları anlamalarını sağlar ve alıcı dil becerilerini geliştirir (Musolino, 2004). Yaş ilerledikçe, çocukların sözcük dağarcığı artar bu da alıcı dil becerilerinin gelişmesini sağlar (Yüksel, 2003).

Ayrıca tam zamanlı kaynaştırma öğrencilerinin de yaşla birlikte kaynaştırma uygulaması sayesinde alıcı dil becerilerinin geliştiğini gösteren çalışmalar da vardır. Yurtdışında yapılan bir çalışmada kaynaştırma eğitimiyle özel gereksinimli çocukların alıcı dil becerilerinin geliştiği saptanmıştır (English ve diğerleri, 1997). Bir başka çalışmada da yine kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin alıcı dil becerilerinin normal gelişim gösteren çocuklara yakın olduğu saptanmıştır (Abbeduto ve Short, 1994). Araştırmanın sonuçları ile yurt içinde yapılan çalışmaların sonuçları da paralellik göstermektedir. İlkokullarda normal sınıflara devam eden hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerle özel alt sınıflara devam eden zihinsel engelli öğrenciler, uyumsal davranış özellikleri açısından karşılaştırılmıştır. Uyumsal davranış özellikleri açısından normal sınıfa devam eden çocuklar lehine farklılık bulunurken sözcük dağarcığı düzeylerinde de normal sınıfa devam eden çocukların lehine bir farklılık gözlenmiştir (Demirtel, 1987).

5.2. Öneriler

Araştırma sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve uygulamaya yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

• Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler, öğrencilerinin alıcı dil becerilerini Peabody Resim-Kelime Testi kullanarak takip edebilirler.
2. Peabody Resim-Kelime Testi'nden elde ettikleri verilere göre, eğer öğrencilerinin ihtiyacı varsa, alıcı dil becerilerini geliştirici etkinlikler yaptırabilirler.
3. Öğretmenlerin alıcı dil becerilerinin önemi hakkında farkındalık kazanmaları sağlanabilir.

• Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın, Peabody Resim-Kelime Testi'ne verilen yanıtlarla sınırlı olduğundan, başka alıcı dil testleri kullanılarak da araştırmalar yapılabilir.
2. Araştırmanın çalışma grubu sadece bir özel eğitim kurumu ile sınırlı olduğundan, Türkiye'nin başka bölgelerinde veya birden fazla özel eğitim kurumuna devam eden öğrencileri kapsayacak şekilde araştırmalar yapılabilir.
3. Alıcı dil becerilerinin, dikkat süresi, ifade edici dil becerileri, okuma alışkanlıkları gibi başka değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir.
4. Diğer engel gruplarında yer alan öğrencilerle, normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerileri arasında manidar bir fark olup olmadığını ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.
5. Normal gelişim gösteren çocuklar haricinde, engel grupları arasında alıcı dil becerilerini ortaya çıkaracak çalışmalar yapılabilir.
6. Kaynaştırma eğitimi alan ve almayan veya yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan otizmli öğrencilerin alıcı dil becerileri arasında manidar bir fark olup olmadığı araştırılabilir.
7. Tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam eden otizmli çocukların alıcı dil becerileri haricinde, ifade edici dil becerileri üzerine çalışmalar yapılabilir.
8. Otizmli çocukların alıcı dil profillerinin ortaya çıkmasıyla, alıcı dil becerilerinin otizmli çocuklarda geliştirme etkinlikleri hazırlanarak etkililiği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Abbedute L., Short, K., “Relation Between Language Comprehension and Cognitive Functioning in Pearson with Mental Retardation, Journal of Developmental and Physical Disabilities”, Vol.6., No.4, (1994), 347-369.

Alpaytaç S., Otizim Üzerine Türkiye'den Bir Örnek Vaka İncelemesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

Antonak R.F., Larrivee B., “Psychametric Analysis and Revision of The Opinians Relativeto Mainstreaming Scale”, No.62, (1995), 139-149.

Arıca E., Otistik Çocukların Dil Kullanımlarındaki Farklılaşmalar, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

Ataman, A., Özel Eğitime Giriş, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003.

Aydın A., Otizme İlk Adım, Epilson Yayıncılık, İstanbul, 2003.

Balcı A., Sosyal Bilimlerde Araştırma, 72 TDFO, Ankara, 1997.

Bayraktar E., Görsel Sanatlar Eğitiminin Otistik Çocuklar Üzerindeki Etkileri, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007.

Batu, S., Kırcaali-İftar, G., Kaynaştırma, Kök Yayıncılık, Ankara, 2005.

Bono M.A., Daley L.T., Sigman M., “Relations Among Joint Attention, Amount of Intervention and Language Gain in Autism”, Journal of Autism Developmental Disorders, No.34, (2004), 495-505.

Büyüköztürk Ş., Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem A Akademi, Ankara, 2010.

Çakır, S., Toplumsal Bilimlerde Yeni yöntem Anlayışı ve Temel Yaklaşımlar, Fakülte Kitabevi, Isparta, 2006.

Chow W.T., Using Enviromental Soundsto Initiate Receptive Language Training for Children with Autism, Western Michigan University, The Graduate College, 2010.

Cömertpay B., Dramanın 5-6 Yaş Grubu Çocukların Dil Edinimine Etkisi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Çat-Şahin A., Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Dil Gelişimi İle Annelerin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

Çiftçi Z., Otistik Çocuklarda Kullanım Bilimsel Bileşenin Dildeki Görünümünün Gözlenmesi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Çulha S., Zihinsel Yetersizliği Olan İlköğretim Kaynaştırma Öğrencilerine Yabancı Dil Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Sunulan Bireysel Destek Eğitiminin Etkililiği, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010.

Darıca, N., Abdioğlu, Ü., Gümüşçü, Ş., Otizm ve Otistik Çocuklar, Özgür Yayınları, Ankara, 2000.

Demirtel, Ö., Kaynaştırma ve Özel Sınıfa Devam Eden Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Uyumsal Davranış Özellikleri ve Sözcük Dağarcığı Düzeyleri Bakımından Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1997.

Denk D., Anaokuluna Devam Eden 6 Yaş Grubundaki Çocukların Alıcı Dil Gelişim Düzeylerine Müzik Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2000.

Dışlıklı S., 24-36 Aylık Otistik Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, eğitim bilimleri Enstitüsü, 2007.

Dönmez N., Güler T., “48-72 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Alıcı Dil Yapılarının İncelenmesi”, Eğitim Araştırmaları Dergisi, No.27, (2007), 83-96.

English, K., Goldstein, H., Shafer, K., Kaczmarek, L., “Promoting Interactions Among Preschoolers with and Without Disabilities: Effects of a Buddy Skills-Training Program”, Exceptional Children, Vol.63, No.2, (1997), 229-243.

Erbay F., Öztürk-Samur A., “Anne ve Babaların Çocuk Kitapları Hakkındaki Genel Görüşleri ile Çocukların Alıcı Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Vol.5, No.4, (2010), 1063-1073.

Erben S., Montessori Materyallerinin Zihin Engelli ve İşitme Engelli Çocukların Alıcı Dil Gelişiminden Görsel Algı Düzeyine Etkisi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.

Erdoğan S., Şimşek Bekir H., Erdoğan Aras S., “Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Vol.14, No.1, (2005), 231-238.

Ersöz-Ünal A., Sanat Eğitiminin Otizmlili Çocukların Duygusal Problemleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

Gençay G., Üç-Dört Yaş Gelişim Özelliği Gösteren Zihinsel Engelli Çocukların Aldıkları Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2007.

Girli A., Atasoy S., "PEP-R Güvenirlilik Ön Çalışması", 11. Ulusal Psikoloji Kongresi, İzmir, 2000.

Güleç-Aslan Y., Kırcaali-İftar G., Uzuner Y., "Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) Ev Uygulanmasının Bir Çocukla İncelenmesi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, No.10, (2009), 1-25.

Hoffman L., Templin J., Rice L. M., "Linking Outcomes From Peabody Picture-Vocabulary Test Form Using Item Response Models", Journal of Speech, Language and Hearing Research, Vol.55, (2012), 754-763.

Karacan E., "Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi", Klinik Psikiyatri Dergisi, No.4, (2000), 263-268.

Kayılı G., Koçyiğit S., Erbay F., "Montessori Yönteminin Beş - Altı Yaş Çocuklarının Alıcı Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi", Türkiyat Araştırmaları Dergisi, No.26, (2009), 347-355.

Keçeli Kaysılı B., Otistik Çocukların Dil Özelliklerinin Kullanım Açısından İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2006.

Keklik S., On Bir Yaşına Kadar Çocukta Dil Edinimi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2009.

Koçbeker B.N., Otistik bir Çocuğun Yabancı Dil Öğrenimine İlişkin Örnek Olay İncelemesi, Yayınlanmış doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

Korkmaz, B., Yağmur Çocuklar Otizm Nedir?, Doğan Kitap, İstanbul, 2000.

Kurnaz F.B., Peabody Resim Kelime Testinin Madde Yanlılığı Açısından İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Kurt O., "A Comparison of Discrete Trial Teaching with and Without Gestures/Signs in Teaching Receptive Language Skills", Educational Science Theory and Practice, Vol.11, No.3, (2011), 1436-1444.

Lathe, R., Autism, Brain and Environment, Jessica Kingsley Publishers, London, 2006.

Lempert, H., "Preschool Children's Sentence Comprehension: Strategies with Respect to Animacy", Journal of Child Language, Vol.12, No.01., (1985) 79-93.

Lord G., McGee P., Educating Children with Autism, National Academy Press, Washington D.C., 2001.

Lovaas, I. O., Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Öğretme Rehberi Ben Kitabı, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2005.

Markus J., Mundy P., Morales M., "Individual Differences in Infant Skills as Predictors of Child-Coregiver Joint Attention and Language" Journal of Social Development, No.9, (2000), 302-315.

Mcgee G.G., Marrier M. J., Daly T., "An Incidental Teaching Approach to Early Intervention for Toddlers with Autism", Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, Vol.3, No.24, (1999), 133-146.

Milli Eğitim Bakanlığı, Okullarımızda Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Müdürlüğü, Ankara, 2010.

Mundy P., Sigman P., Kasari C., "A Longitudinal Study of Joint Attention and Language Development in Autistic Children", Journal of Autism Development Disorders, No.20, (1990), 115-128.

Musolino J., "The Semantics and Acquisition of Number Words: Integrating Linguistic and Developmental Perspectives, Cognition, Vol.93, No.2, (2002), 1-41.

Özlü-Fazlıoğlu Y., Duyusal Entegrasyon Programının Otizimli Çocukların Duyusal ve Davranış Problemleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, 2004.

Öztürk H., Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.

Pankratz M., Marrison A., Plante E., "Difference in Standard Scores of Adults on the Peabody Picture Vocabulary Test," Journal of Speech Language and Hearing Research, Vol. 47, (2004), 714-718.

Psikiyatri Hastalıklarının Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı, Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC., 2001.

Seçilmiş, S., Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi ile İlgili Becerilerin İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1996.

Sencer M., Toplum Bilimlerinde Yöntem, Beta Basım, İstanbul, 1989.

Solmaz F., Altı Yaş Grubu Çocuklarının Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Sucuoğlu, B., Akıncı, A., Gümüşçü, Ş., Pişkin, Ü., Otistik Çocuklar ve Eğitimleri, Ankara, 1988.

Taylor, N., Isaac, C., Milne, E, “A Comparison of the Development of Audiovisual Integration in Children with Autism and Typically Developing Children”, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, No.40, (2010), 1403-1411.

Tekin E., *Küçük Adımlar Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı Alıcı Dil Becerileri*, Daktylos Yayınevi, İstanbul, 2007.

Tokgöz İ., *Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Kitapların Dil Gelişimi ve Anlambilim Açısından Değerlendirilmesi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006.

Topbaş. S., *Dil ve Kavram Gelişimi*, Kök Yayıncılık, Ankara, 2007.

Toth K., Munson J., "Early Predictors of Communication Development in Young Children with Autism Spectrum Disorder: Joint Attention, Imitation and Toy Play", *Springer Science*, No.7, (2006), 113-124.

Uyanık Ö., *Ankara Örneğinde Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testinin 61-72 Aylık Türk Çocuklarına Uyarlanması*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010.

Wakefield D.S., *Use of the Peabody Picture Vocabulary Test III with Rett Syndrome*, University of Illinois, Graduate School, 2004.

Wing L., *Otizm El Kitabı*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2012.

Wing L., Gould, J., “Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children Epidemiology and Classification”, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, Vol.9, (1979), 11-29.

Walker S., Berthelsen D., “Children with Autistic Spectrum Disorder in Early Childhood Education Programs: A Social Constructivist Perspective on Inclusion”, *International Journal of Early Childhood*, Vol.40, No.1, (2008), 33-51.

Yangın B., *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Dersal Yayıncılık, Ankara, 2002.

Yıldırım A., *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Yararlanmayan 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

Yıldırım C., *Eğitimde Araştırma Metotları*, Akyıldız Matbası, Ankara, 1966.

Yıldırım-Doğru S.S., Alabay E., Kayılı G., “Normal Gelişim Gösteren ve Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sözcük Dağarcığı ile Dili Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi”, *İlköğretim Online*, No.9, (2010), 828-840.

Yüksel B., *Eskişehir’de Yaşayan 30-47 Aylar Arasındaki Çocukların Alıcı Dil Yapılarının İncelenmesi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2003.

EKLER**EK-1****Aile Bilgi Formu****AİLE BİLGİ FORMU**

Bu form, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ilköğretim bölümü yüksek lisans programı öğrencisi olan Hüsnü Kamil Karadeniz tarafından hazırlanmıştır. Çalışma grubuna dahil olacak olan öğrencilerin seçilmesinde kullanılacak olan bu formu doldurmak tamamen gönüllülük esasına dayalıdır.

Çocuğunuzun doğum tarihi:

SORULAR	EVET	HAYIR
Çocuğunuz tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi mi?		
Okul öncesi dönemde rehabilitasyon hizmetinden yararlandınız mı?		
İlköğretim 1. sınıf dahil olmak üzere okul değişikliği yaptınız mı?		
Evinizde Türkçe haricinde başka bir dil kullanılıyor mu?		
Aile bireyleri arasında dil problemi yaşayan/yaşamış birisi var mı?(Kekemelik, gecikmiş konuşma veya çeşitli konuşma bozuklukları gibi)		

Soruları yanıtladığınız için teşekkür ederim.

H. Kamil Karadeniz

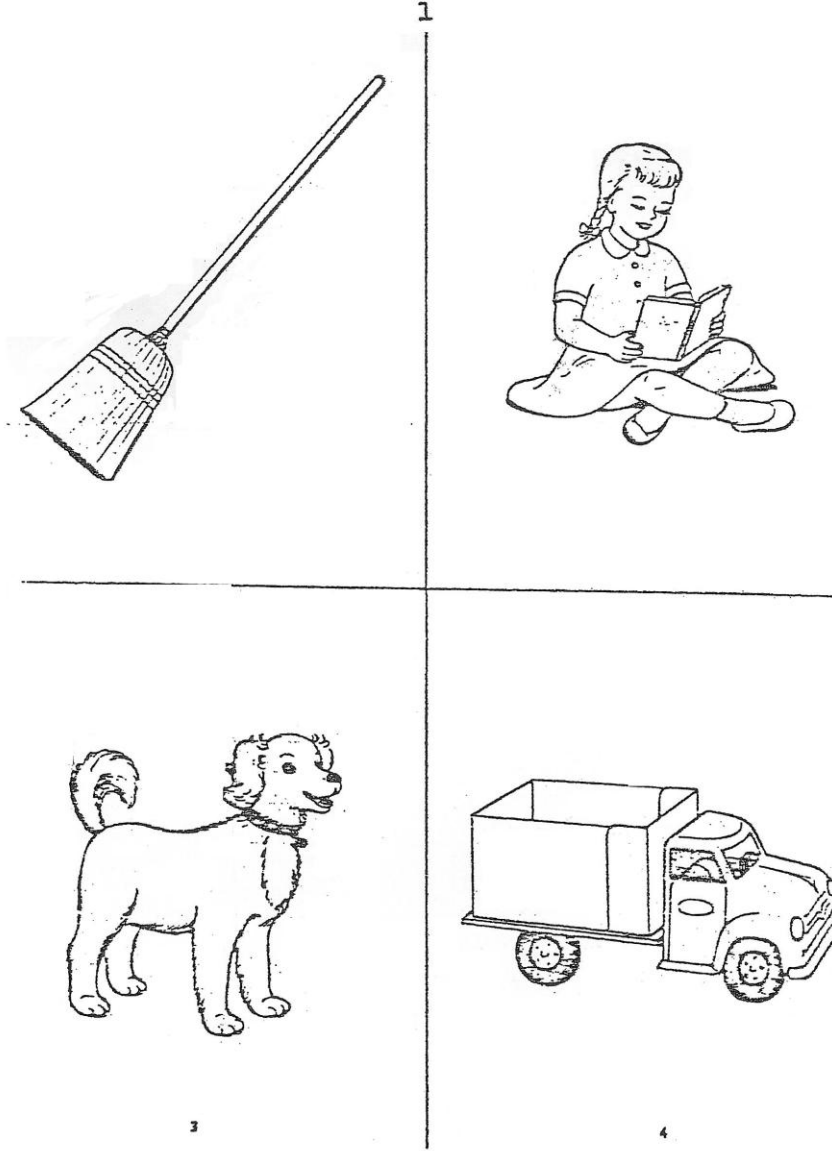
Bu Formu doldurarak araştırmaya katılmak istediğimi onaylıyorum ve araştırma sonucunda elde edilen bilgilerin ulusal veya uluslar arası bilimsel faaliyetlerde kullanılmasını çocuğumun kimliğinin gizli kalması şartıyla kabul ediyorum.

İmza:

Ad- Soyad:

EK – 2

Peabody Resim-Kelime Testi Örnek Kartları



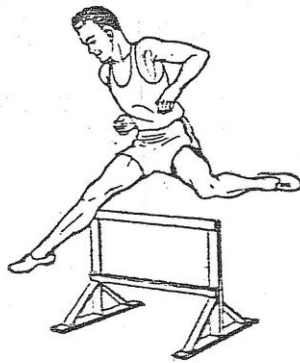
50



1



2



3



4

EK – 3

PEABODY RESİM KELİME TESTİ ALICI DİL YAŞ BULMA ÇİZELGESİ

PUAN	ŞEHİR	KÖY	GKND	PUAN	ŞEHİR	KÖY	GKND	PUAN	ŞEHİR	KÖY	GKND
6	--	2,4	--	36	4,10	6,10	5,11	66	8,3	10,1	9,7
7	--	2,6	--	37	4,11	7,0	6,0	67	8,4	10,2	9,9
8	--	2,8	--	38	5,0	7,1	6,2	68	8,6	10,4	9,10
9	--	2,10	--	39	5,2	7,2	6,4	69	8,7	10,5	10,0
10	--	3,0	--	40	5,3	7,4	6,5	70	8,8	10,6	10,2
11	--	3,2	--	41	5,4	7,5	6,6	71	8,9	10,8	10,4
12	--	3,4	3,0	42	5,5	7,6	6,8	72	8,11	10,10	10,6
13	--	3,6	3,1	43	5,7	7,8	6,10	73	9,0	11,0	10,8
14	--	3,10	3,2	44	5,8	7,9	6,11	74	9,2	11,2	10,10
15	--	4,1	3,4	45	5,10	7,10	7,0	75	9,3	11,4	11,0
16	--	4,3	3,6	46	5,11	7,11	7,2	76	9,4	11,8	11,2
17	--	4,5	3,7	47	6,0	8,0	7,3	77	9,5	12,0	11,4
18	--	4,7	3,8	48	6,1	8,2	7,5	78	9,7	12,4	11,6
19	--	4,9	3,10	49	6,3	8,3	7,6	79	9,8	12,6	11,8
20	2,6	4,11	4,0	50	6,5	8,4	7,8	80	9,9	12,8	11,10
21	2,8	5,0	4,1	51	6,6	8,6	7,9	81	9,11	12,10	--
22	2,10	5,1	4,2	52	6,7	8,7	7,11	82	10,0	--	--
23	3,0	5,3	4,4	53	6,9	8,8	8,0	83	10,1	--	--
24	3,2	5,5	4,5	54	6,10	8,10	8,1	84	10,3	--	--
25	3,4	5,7	4,7	55	6,11	8,11	8,2	85	10,4	--	--
26	3,6	5,9	4,8	56	7,11	9,0	8,3	86	10,5	--	--
27	3,8	5,11	4,10	57	7,2	9,2	8,5	87	10,10	--	--
28	3,9	6,0	4,11	58	7,4	9,3	8,7	88	11,3	--	--
29	3,10	6,1	5,0	59	7,5	9,4	8,9	89	--	--	--
30	4,0	6,2	5,2	60	7,6	9,5	8,10				
31	4,2	6,4	5,4	61	7,8	9,6	9,0				
32	4,4	6,5	5,5	62	7,10	9,8	9,1				
33	4,6	6,6	5,6	63	7,11	9,9	9,2				
34	4,7	6,8	5,8	64	8,0	9,10	9,3				
35	4,8	6,9	5,10	65	8,1	10,0	9,5				

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Hüsnü Kamil KARADENİZ

Doğum Tarihi ve Yeri: 29.09 1987 Çorlu

Medeni Durumu: Bekâr

Eğitim Durumu

Mezun Olduğu Lise: Çağrı Bey Lisesi

Lisans Diploması: 2005-2009 Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans Diploması: 2010-2013 Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı

Tez Konusu: Otizmli ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi

Yabancı Dil: İngilizce

İş Deneyimi

2010 – Devam Özel Merkez İlgi Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi – Zihin Engelliler
Sınıf Öğretmeni

E-mail: kmlkrdnz@hotmail.com