

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDAKİ
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN
KATILIMLARI VE FARKLI DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FADİME YANAÇ TAYLAN

**ANKARA
MAYIS, 2021**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDAKİ
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN
KATILIMLARI VE FARKLI DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FADİME YANAÇ TAYLAN

DANIŞMAN: PROF. DR. HATİCE BAKKALOĞLU

**ANKARA
MAYIS, 2021**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Fadime YANAÇ TAYLAN adlı öğrencinin hazırladığı “Okul Öncesi Kaynaştırma Ortamlarındaki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Katılımları ve Farklı Değişkenlerle İlişkisi” başlıklı bu çalışma Özel Eğitim Anabilim Dalı / Özel Eğitim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan
Üye
Üye

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

(Unvan Adı ve SOYADI)

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Fadime YANAÇ TAYLAN

ÖZET

OKUL ÖNCESİ KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDAKİ OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN KATILIMLARI VE FARKLI DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ

YANAÇ TAYLAN, Fadime

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Mayıs, 2021, xiv + 105 sayfa

Bu araştırmada okul öncesi kaynaştırma ortamlarında eğitim alan otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların yetişkine, akrana ve materyale katılım ile katılım karmaşıklığı performanslarının etkinlik türleri ve otizm şiddetine göre farklılaşma durumuyla katılım performanslarının farklı değişkenlerle ilişkileri ve bu değişkenlerin katılım performanslarını yordama durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, eğitimlerine okul öncesi kaynaştırma ortamlarında devam eden ve yaşları 39-72 ay arasında olan OSB tanılı 52 (40 erkek, 12 kız) çocuktan oluşmaktadır. Çocuklara, öğretmenlere ve sınıflara ilişkin bilgilerin alınması için demografik bilgi formu, otizm tanılarını doğrulamak ve otizm şiddetini belirlemek için Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ), etkinliklerde katılım performanslarını belirlemek için Öğretmenlerin Rutin Katılımları Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Sosyal iletişim yeterlikleri için Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyon (SİLKOL-R-OTV), tekrarlayıcı davranışları için Tekrarlayıcı Davranışlar Ölçeği-Revize-Türkçe Versiyon (TEDÖ-R-TV), okula uyum düzeyleri için Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) ve öğrenci-öğretmen ilişkileri için Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu (ÖÖİÖ-KF) kullanılmıştır. İlgili ölçeklerin tamamı öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Veriler SPSS 24 paket programında analiz edilmiştir.

OSB olan çocukların etkinliklerde katılım tür ile karmaşıklık performanslarının farklılaşma durumu İlişkili Örneklem t Testi; otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların katılım tür ve karmaşıklık performansları, sosyal iletişim yeterlikleri, tekrarlayıcı

davranışları, okula uyum düzeyleri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri Bağımsız Örneklemeler t Testi ile karşılaştırılmıştır. OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklık performansları ile sosyal iletişim yeterlikleri, tekrarlayıcı davranışları, okula uyum düzeyleri, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve otizm şiddetine ilişkin puanları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiştir. Katılım tür ve karmaşıklık performanslarıyla ilişkili olan değişkenlerin yordayıcılıklarının belirlenmesi için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular, OSB olan çocukların etkinlik türlerine göre yalnızca akrana katılım performanslarının farklılaştığını göstermiştir. Çocukların katılım tür ve karmaşıklık performanslarının otizm şiddetine göre farklılaştığı ve SİL KOL-R-OTV, TEDÖ-R-TV, OUÖDÖ-KF ve ÖÖİÖ-KF puanlarında farklılıklar olduğu bulunmuştur. Çocukların tüm etkinliklerde katılım türleri ile karmaşıklık performanslarının SİL KOL-R-OTV ile pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. TEDÖ-R-TV'nin stereotipik davranışlar alt alanının yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine katılım ve katılım karmaşıklığı performanslarıyla ve sınırlı ilgi alt alanının yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine ve materyale katılım ile katılım karmaşıklığı, yapılandırılmamış etkinliklerde ise materyale katılım ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. OUÖDÖ-KF toplam ve alt alanı puanları ve ÖÖİÖ-KF'nin yakınlık alt alanının tüm etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklık performansları ile pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur. ÖÖİÖ-KF'nin çatışma alt alanının yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine ve akrana katılım ile katılım karmaşıklığı, yapılandırılmamış etkinliklerde ise akrana katılım ve katılım karmaşıklığıyla, ÇODÖ puanının ise tüm etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklık performanslarıyla negatif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur. Hiyerarşik regresyon analizleri, yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine ve akrana katılım ile katılım karmaşıklığının sosyal iletişim yeterliği ve okula uyum düzeyleri, materyale katılımın da otizm şiddeti ve sosyal iletişim yeterliği tarafından yordandığını; yapılandırılmamış etkinliklerde ise yetişkine, akrana ve materyale katılım ile katılım karmaşıklığının otizm şiddeti ve sosyal iletişim yeterliği tarafından yordandığını ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, katılım, sosyal iletişim yeterliği, tekrarlayıcı davranışlar, okula uyum, öğrenci-öğretmen ilişkisi.

ABSTRACT

ENGAGEMENT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN PRESCHOOL INCLUSION ENVIRONMENTS AND ITS RELATIONSHIP WITH DIFFERENT VARIABLES

YANAÇ TAYLAN, Fadime

Master's Degree, Department of Special Education

Supervisor: Prof. Hatice BAKKALOĞLU

May, 2021, xiv + 105 pages

In this study, it was aimed to determine the differentiation status of engagement performances of children with autism spectrum disorder (ASD) who are educated in pre-school inclusive settings according to the activity type and autism severity. Then, it was aimed to determine the relationships between engagement performances and different variables, and to examine the predictive status of these variables on engagement performances. The study group consisted of 52 children (40 boys, 12 girls) diagnosed with ASD, aged 39-72 months, who continue their education in inclusive pre-school environments. Demographic information form was used to obtain information about children, teachers and classes; Childhood Autism Rating Scale (CARS) was used to confirm autism diagnoses and determine the severity of autism; and The Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement was used to determine engagement performance in activities. To determine social communication competencies, Social Communication Checklist-Revised-Preschool Turkish Version (SCC-R-PTV); to determine repetitive behaviors, Repetitive Behaviors Scale-Revised-Turkish Version (RBS-R-TV); to determine school adjustment levels, Short Form of Teacher Rating Scale of School Adjustment (SF-TRSSA); and to determine student-teacher relationships, Student-Teacher Relationship Scale-Short Form (STRS-SF) was used. All the relevant scales were completed by the teachers. The data were analyzed in SPSS 24 package program.

By Paired Samples t Test, the differentiation status of engagement type and complexity performances of children with ASD according to activities; by Independent

Samples t Test, the differentiation status of children's engagement type and complexity performances, social communication competencies, repetitive behaviors, school adjustment levels and student-teacher relations according to the severity of autism were examined. The relationships between the engagement type and complexity performances of children with ASD and their social communication competencies, repetitive behaviors, school adjustment levels, student-teacher relationships and autism severity scores were determined with the Pearson Correlation Coefficient. Finally, hierarchical regression analysis was conducted to determine the prediction status of variables related to engagement type and complexity performances in structured and unstructured activities.

According to results, only peer engagement performances of children with ASD differed in structured and unstructured activities. It was found that the engagement type and complexity performances of children in all activities differed according to the severity of autism, and there were differences in the scores of SCC-R-PTV, RBS-R-TV, SF-TRSSA, STRS-SF. It was observed that the engagement types and complexity performances of children in all activities were positively and highly correlated with SCC-R-PTV. It was found that the Stereotypical Behaviors sub-dimension of RBS-R-TV was negatively correlated with adult engagement and engagement complexity performances in structured activities; and Restricted Interest sub-dimension was negatively correlated with the engagement complexity and adult and material engagement in structured activities, and with material engagement in unstructured activities. It was found that the SF-TRSSA total and sub-dimension scores and the Closeness sub-dimension of the STRS-SF were positively correlated with engagement type and complexity performances in all activities. Conflict sub-dimension of STRS-SF is negatively correlated with the complexity of engagement and engagement with adults and peers in structured activities, and peer engagement and engagement complexity in unstructured activities. CARS score was negatively correlated with all engagement types and complexity performances in activities. In the hierarchical regression analysis, it was found that in structured activities, engagement to adults and peers, and engagement complexity were predicted by social communication competence and school adjustment levels; and material engagement was predicted by autism severity and social communication competence. In unstructured activities, it was found that all the engagement types and engagement complexity was predicted by the severity of autism and social communication competence.

Key Words: Autism spectrum disorder, engagement, social communication competency, repetitive behaviors, school adjustment, student-teacher relationship.

ÖNSÖZ

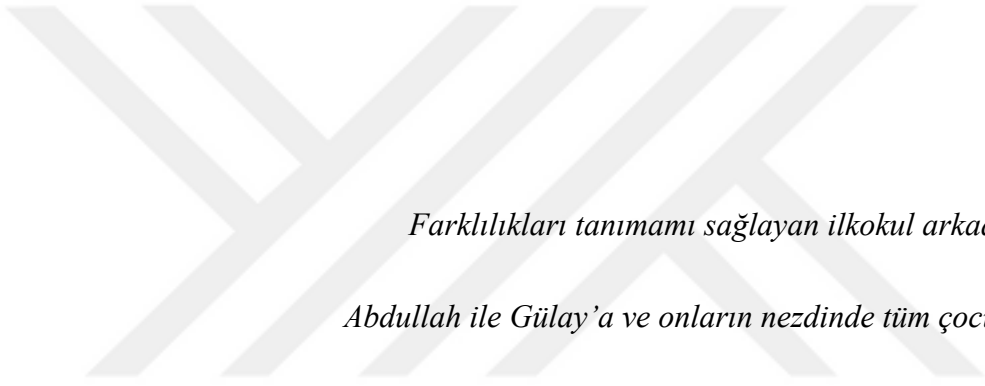
İnsan yaşamını seçimleri doğrultusunda şekillendirirken fikirlerini geliştirme ve hayata geçirme sürecinde onu destekleyen ve rehberlik eden kişiler vardır. Benim eğitim yolculuğumda lisans yıllarımdan bu yana zorlandığım noktalarda bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, her zaman desteğini sunan, hep daha iyisini yapabilmek için beni güdüleyen ve bana bu süreçte rehberlik eden değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU'na sonsuz minnetimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim yaşantım boyunca ve öğretmen olarak alanda çalışmaya başladıktan sonra mesleki alanda zorluk yaşadığım her konuda bilgi ve deneyimleriyle bana destek olan Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümündeki tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Sadece bu tez çalışması sürecinde değil yüksek lisans eğitimine başlamak için çalıştığım dönemden bu yana her an yanımda olduğunu hissettiğim, zorlandığım zamanlarda ve bu sürecin en keyifli anlarında yanımda olan, fikirleriyle hep yeni bir olasılığın var olduğunu gösteren, motivasyonumun düştüğü anlarda hep bir yolunu bulup beni motive eden meslektaşım, yol arkadaşım ve eşim Samet Burak TAYLAN'a tek bir teşekkür kelimesinin yeterli olmadığını bilerek sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca öğrenmekten hiç vazgeçmemem gerektiğini, eğer çıktığım yol doğruysa en büyük zorluklara bile katlanmam gerektiğini, kolay yoldan büyük şeyler elde etme isteğinin yerine emek vererek o yolu tamamlamanın kıymetini ve sevdiğim her işte hep daha iyisini yapmak için çaba harcamam gerektiğini anlatan, beni her aldığım kararda destekleyen, çocukluğumdan bu yana fikirlerimi dinleyen ve önemseyen aileme çok teşekkür ederim.

Veri toplama sürecimde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere ulaşmakta zorlandığım anlarda her zaman desteklerini sunan arkadaşlarım Yasemin KEYVAN, Beyzanur BİLEN, Emre TAMUR, Ayşenur AKBAŞ ve Hülya SALIK'a, araştırmaya katılarak katkı sağlayan, zamanını ayıran tüm okul öncesi eğitim kurumlarına ve bu kurumlarda çalışan değerli öğretmenlere verdikleri desteklerden ötürü çok teşekkür ederim.



Farklılıkları tanımamı sağlayan ilkokul arkadaşlarım

Abdullah ile Gülay'a ve onların nezdinde tüm çocuklara...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLOLAR DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Katılım	1
Katılım Düzeyleri ve Türleri.....	4
Katılımın Önemi	6
Katılımın Değerlendirilmesi	7
Katılımı Etkileyen Faktörler	10
İlgili Araştırmalar	16
Uluslararası Alanyazın	17
Ulusal Alanyazın.....	21
Problem.....	23
Amaç	25
Önem.....	25
Sınırlılıklar	26
Tanımlar.....	26
BÖLÜM 2.....	28
YÖNTEM.....	28
Araştırma Modeli	28
Çalışma Grubu	29
Veri Toplama Araçları	30
Katılımcıların Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	30
Demografik Bilgi Formu.	30
Öğretmen İzin Formu.	30
Araştırma Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Veri Toplama Araçları	31
Öğretmenlerin Rutin Katılımları Değerlendirme Ölçeği (The Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement-STARE).	31
Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyon (SİLKOL-R-OTV).	33
Tekrarlayıcı Davranış Ölçeği-Revize-Türkçe Versiyon (TEDÖ-R-TV).....	34
Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF). 35	35

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu (ÖÖİÖ-KF)	35
Verilerin Toplanması	36
Verilerin Çözümlemesi	37
BÖLÜM 3	41
BULGULAR VE YORUMLAR	41
OSB Olan Çocukların Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Etkinliklerde Katılım Türleri ve Katılım Karmaşıklığı Arasındaki Farklılıklar	41
Otizm Şiddeti Hafif ve Ağır Düzeyde Olan Çocukların Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Etkinliklerde Katılım Tür ve Katılım Karmaşıklığı Arasındaki Farklılıklar	47
Otizm Şiddeti Hafif ve Ağır Düzeyde Olan Çocukların Sosyal İletişim Yeterlikleri, Tekrarlayıcı Davranışları, Okula Uyum Düzeyleri ve Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Arasındaki Farklılıklar	49
OSB Olan Çocukların Katılım Tür ve Karmaşıklık Performansları ile Sosyal İletişim Yeterlikleri, Tekrarlayıcı Davranışları, Okula Uyum Düzeyleri, Öğrenci-Öğretmen İlişkileri ve Otizm şiddeti Arasındaki İlişkiler	55
OSB Olan Çocukların Katılım Düzeylerini ve Katılım Karmaşıklığını Yordayan Değişkenler	63
Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine, akarana ve materyale katılım performansını yordayan değişkenler.....	63
Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım karmaşıklığını yordayan değişkenler	71
BÖLÜM 4	75
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	75
Sonuçlar	75
Öneriler	78
KAYNAKLAR	81
EKLER	92
EK 1. Demografik Bilgi Formu	93
EK 2. Öğretmenler İçin Aydınlatılmış Onam Formu	94
EK 3. Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ) Kullanım İzni	95
EK 4. Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyon (SİLKOL-R-OTV) Kullanım İzni.....	96
EK 5. Tekrarlayıcı Davranışlar Ölçeği-Revize Türkçe Versiyon (TEDÖ-R-TV) Kullanım İzni	97
EK 6. Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Kullanım İzni	98
EK 7. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu (ÖÖİÖ-KF) Kullanım İzni	99
EK 8. Öğretmenlerin Rutin Katılımları Değerlendirme Ölçeği.....	100
EK 9. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	102
EK 10. Etik Kurul İzni	103
BENZERLİK BİLDİRİMİ	104
ÖZGEÇMİŞ	105

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	29
Tablo 2. Betimsel İstatistikler.....	38
Tablo 3. Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	39
Tablo 4. OSB Olan Çocukların Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Etkinliklerdeki Katılım Tür ve Karmaşıklığının Karşılaştırılması	42
Tablo 5. Otizm Şiddeti Hafif ve Ağır Düzeyde Olan Çocukların Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Etkinliklerde Katılım Tür ve Karmaşıklığının Karşılaştırılması	47
Tablo 6. Otizm Şiddeti Hafif ve Ağır Düzeyde Olan Çocukların SİLKOL-R-OTV, TEDÖ-R-TV, OUÖDÖ-KF, ÖÖİÖ-KF Ölçeklerinden Aldıkları Puanları Arasındaki Farklılıklar	50
Tablo 7. OSB Olan Çocukların Katılım Türleri ve Karmaşıklığı ile SİLKOL-R-OTV, TEDÖ-R-TV, OUÖDÖ-KF, ÖÖİÖ-KF, ÇODÖ Toplam Puanları ve Bu Ölçeklerin Alt Alanlarından Alınan Puanlar Arasında İlişkiler	56
Tablo 8. Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Etkinliklerde Yetişkiye, Akrana ve Materyale Katılımı Yordayan Değişkenler.....	64
Tablo 9. Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Etkinliklerde Katılım Karmaşıklığını Yordayan Değişkenler	71

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Veri Toplama Süreci	37



KISALTMALAR

ÇODÖ	Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
OUÖDÖ-KF	Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği - Kısa Formu
ÖG	Özel Gereksinimli
ÖÖİÖ-KF	Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği - Kısa Formu
SİLKOL-R-OTV	Sosyal İletişim Kontrol Listesi - Revize - Okul Öncesi Türkçe Versiyon
TEDÖ-R-TV	Tekrarlayıcı Davranış Ölçeği - Revize - Türkçe Versiyon
TG	Tipik Gelişen

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Öğrenme yaşantılarının en yoğun olduğu dönem olan yaşamın ilk yılları, çocukların gelişimleri için temel oluşturmaktadır. Gelişimin de en hızlı olduğu dönem olan erken yıllar, çocukların tüm gelişim alanlarında desteklenmeleri için önemli fırsatları barındırmaktadır. Çevrenin çocukların bireysel farklılıklarına ve özelliklerine uygun olduğu bağlamlar, gelişimin her alanının desteklenmesi ve öğrenme fırsatlarından en üst düzeyde yararın sağlanması için değerli kaynaklardır. Ancak, çocukların sahip oldukları yetersizlik durumu ve bazı olumsuz çevre özelliklerinin çocukların öğrenme deneyimlerini kısıtladığı durumlarda; fiziksel ve sosyal çevrenin çocukların gereksinimlerine göre ve öğrenme ortamlarına aktif katılımlarının sağlanabileceği şekilde özel olarak düzenlenmesi gerekebilmektedir. Aktif katılımın sağlandığı çevrelerin, çocukların çeşitli alanlardaki gelişimleri için son derece destekleyici bağlamlar olduğu belirtilmektedir (Williford, Whitetaker, Vitiello ve Downer, 2013).

Katılım

İnsanlar, erken yaşlardan başlayarak, yaşantılarının her döneminde çevreleriyle etkileşim içinde bulunmaktadır ve bu etkileşimler, katılımın sağlandığı bağlamlarda gerçekleşmektedir. Farklı bağlamlara katılım göstererek geçirilen süre ve bu sürenin niteliği, hem öğrenme hem de sosyal etkileşimler için önemlidir, çünkü katılım gösterilen bağlamlar aynı zamanda öğrenme fırsatlarının da önemli bir kaynağıdır (Casey ve McWilliam, 2007). *Katılım*, en yalın anlamıyla, çevreyle etkileşimlerde geçirilen zaman olarak tanımlanmakta (McWilliam ve Bailey, 1992) ve çocukların çevreyle etkileşimlerinde gelişimsel (McWilliam, Trivette ve Dunst, 1985) ve bağlamsal (McWilliam, 1991) olarak uygun bir şekilde geçirdikleri zamanı işaret etmektedir. Tanımda yer alan gelişimsel uygunluk çocukların gelişimsel yaşları ve yeterlikleri açısından uygun olması, bağlamsal uygunluk ise beklentiler ve sürdürülen etkinliğin uygun olması anlamına gelmektedir (Ridley, McWilliam ve Oates, 2000).

Özel gereksinimli (ÖG) olan ve tipik gelişen (TG) tüm çocuklar ve ailelerinin toplumun çeşitli alanlarındaki öğrenme ortamlarındaki ve sosyal ortamlardaki fırsatlardan yararlanmaları hem çocuk hem de aileler için olumlu çıktılar sağlayacağından önemlidir. Erken çocuklukta bütünleştirme uygulamalarının çocuklar ve ailelerinin toplumun bir üyesi olduklarını hissetmelerini, olumlu sosyal ilişkiler ve arkadaşlıklar geliştirmelerini, öğrenme ve gelişim fırsatlarından en iyi düzeyde yararlanmalarını sağlayacak şekilde oluşturulması gerekmektedir (Division for Early Childhood [DEC] & National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009). Ülkemizde yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları kavramları bir arada ele alınmış, bu uygulamalar ÖG olan çocukların akranlarıyla etkileşimlerinin desteklenmesi ve eğitsel hedeflerine ulaşmak için destek hizmetlerin sunulmasıyla bir arada eğitim almaları olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu çalışma kapsamında da her iki kavram birlikte kullanılmıştır. Bütünleştirme uygulamaları, çocukların yalnızca fiziksel olarak bir sınıfa dâhil edilmesi anlamından sıyrılarak, ÖG olan çocukların toplumsal sistemlerin bir parçası haline gelmesini ifade etmektedir (Odom, Buysse ve Soukakou, 2011). DEC ve NAEYC (2009) tarafından yayımlanan ortak bildirmede bütünleştirme uygulamalarının temel bileşenleri erişim, katılım ve destek olarak belirtilmiş ve bu bileşenlerin bütünleştirme ortamının niteliğini ve temel ölçütlerini ortaya koyduğu vurgulanmıştır. Bildirgedeki tanımlara göre *erişim* her çocuğun öğrenme ortamlarına akranları gibi erişiminin sağlanması ve öğrenmeyi engelleyebilecek durumların önlenmesi için uyarlamalar yapılması; *katılım*, çocuklarda aidiyet hissi oluşturarak öğrenme etkinlikleriyle meşgul olmalarının sağlanması; *destek* ise çocukların ve ailelerinin ihtiyaç duyabilecekleri desteklerin alt yapısının hazırlanmasıdır. Erken çocuklukta bütünleştirme uygulamalarının nitelik ölçütlerine bakıldığında, bütünleştirme ortamlarındaki katılımın çocukların sosyal ve öğrenme bağlamlarındaki fırsatlardan yararlanabilmeleri için önemli olduğu görülmektedir.

Bütünleştirme uygulamalarının sadece ÖG olan çocuğu değil, çocuğun bulunduğu sosyal çevreyi ve etkileşim kurduğu kişileri de kapsayacak şekilde oluşturulması gerekmektedir (Odom vd., 2011). Bronfenbrenner (1976), çocuk çıktılarının çocuğun içinde bulunduğu ortam ve etkileşim kurduğu kişilerle ilişkili olduğunu belirtmiş; bireyi ve yakın çevresini, etkileşim kurduğu daha geniş sosyal ağları ve sosyal ağların birbiriyle etkileşimlerini içeren bir sistem olan *ekolojik sistemi* tanımlamıştır. Ekolojik sistem, iç içe geçmiş ve birbirini kapsayan katmanlardan oluşmakta; modelin merkezinde

biyosistem ya da çocuk bulunmakta (Odom vd., 2004), bir diğer katman olan mikrosistem bireyin çevresinde doğrudan etkileşim kurduğu kişileri ve ortamları içermektedir (ör. ebeveyn, okul, çocuğun zaman geçirdiği diğer ortamlar). Üçüncü katman olan mezosistem bireyi etkileyen tüm mikrosistemler arasındaki etkileşimleri (ör. ebeveyn-uzman ve uzman-uzaman ilişkileri) dördüncü katman olan egzosistem bireyi doğrudan etkilemese de günlük yaşamında bireyi etkileyen sosyal yapıları ifade etmektedir (ör. sağlık hizmetleri). Beşinci katman olan makrosistem bir toplumun kültürel yapılarını (ör. toplumsal tutumlar, devlet yasaları) içerirken son katman olan kronosistem ise zaman içinde sistem düzeyindeki değişimleri temsil etmektedir (Odom vd., 2004). Kronosistem zaman içinde biyosistemde (ör. çocuğun engel durumu, destek ihtiyacı, ilgileri, yeterlilikleri) ve diğer bağlamsal/ekolojik sistemlerdeki (ör. çevresel özellikler, ailenin özellikleri, işbirlikleri vb.) değişimleri tanımlamaktadır (Lundqvist ve Sandström, 2019).

Odom ve diğerleri (2004) bütünleştirme alanında yapılan çalışmaları Bronfenbrenner'in tanımladığı ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde incelemiştir. Ekolojik sistemin merkezinde biyosistem veya çocuğun kendisinin bulunduğu düşünülerek, bütünleştirme uygulamalarında çocukla ilişkili yetersizlik durumu ve yetersizlik durumunun şiddeti biyosistemle ilişkilendirilmiştir. Farklı yetersizlik durumlarına sahip çocuklarla yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde; görme yetersizliği olan çocuklarla yapılan yarı deneysel bir çalışma sonucunda, bütünleştirme ortamlarında olan çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre işbirlikçi oyun etkinliklerine katılımları sağlandığı zaman sosyal etkileşim başlatmalarının arttığı bulunmuştur (D'Allura, 2002; akt. Odom vd., 2004). Bir diğer çalışmada ise OSB olan çocukların bütünleştirme ortamlarında, ayrıştırılmış ortamlarda olduğundan daha az otizme özgü davranışlar (ör. kendine zarar verme, duyuşsal uyarılara aşırı ya da düşük tepki, sosyal olarak kaçınma, tekrarlayıcı davranışlar) sergiledikleri belirtilmiştir (Mcgee, Paradis ve Feldman, 1993; akt. Odom vd., 2004). Ayrıca bir başka çalışmada ise farklı yetersizlik türlerine sahip çocukların bütünleştirme ortamlarında ayrıştırılmış ortamlardan daha fazla akran etkileşimine sahip oldukları belirtilmiştir (Hauser-Cram, Bronson ve Upshur, 1993). Odom ve diğerleri (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mikrosistemle ilişkili olarak ise bütünleştirme uygulamaları üzerine sınıf etkileri incelenmiş ve bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili çalışmaların çoğunluğunun mikrosistem düzeyinde yapıldığı belirtilmiştir. Aynı çalışmada, bütünleştirme ortamlarının farklı özelliklerini incelemek için yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıf çevresinin niteliği, çevresel düzenlemeler, öğretmen tarafından yapılan öğretimler,

çocukların katılımı ve akranlarıyla uygun sosyal etkileşimleri, öğretmen davranışları, uzmanlar arasındaki iş birliğinin ele alındığı bulunmuştur.

Sonuç olarak bütünleştirme uygulamaları çocuğu ve bulunduğu çevreyi merkeze alan bir yaklaşıma sahip olduğundan ekolojik sistem yaklaşımıyla ilişkilendirilebilmektedir. Ekolojik sistem kuramı, bireyi ve bulunduğu çevreyi birbiriyle ilişkilendirmekte ve bireyin davranışları ve öğrenme çıktıları üzerinde çevreyle etkileşimlerinin etkisi olduğunu belirtmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2007). Bütünleştirmenin temel özelliklerinden olan katılım da çocuğun bulunduğu çevreyle uygun etkileşimlerinde geçirdiği zamanı işaret ettiğinden; çocuğun gelişimsel çıktıları da çocuğun içinde bulunduğu çevreden ayrı olarak düşünülmemelidir. Bu doğrultuda hem bütünleştirmedeki yeri hem de gelişimin desteklenmesindeki rolü sebebiyle katılımın tür ve düzeyleri ile önemi, izleyen bölümde detaylı olarak ele alınacaktır.

Katılım Düzeyleri ve Türleri

Katılım, çocukların farklı yeterlilik düzeylerinde çevreleriyle etkileşimde geçirdikleri zamanı işaret etmektedir. Katılım düzeyleri katılımsız durumdan sürekli katılıma beş düzey olarak tanımlanan bir süreç olarak düşünülmektedir (McWilliam ve Bailey, 1992).

Katılımsız; çocuk bu süreçte dikkatini çevresine yöneltmez ve herhangi bir ilgi odağı olmadan etrafına bakar. Çevresindeki herhangi bir nesne ya da kişiyle etkileşimi çok kısadır (2-3 sn). Bu düzeyde çocukların davranışları gözlemlendiğinde herhangi bir ilgi odağı olmadan etrafını izleme, oyuncakları yere atma, nedensiz ağlama, vurma gibi problem davranışlar sergileme, sınıf içinde amaçsızca dolaşma, hiçbir şey yapmadan tek başına oturma, akranların iletişim başlatmalarına karşı ağlama ya da tepkisiz kalma gibi davranışlar görülebilmektedir (McWilliam ve De Kruif, 1998).

Geçici katılım; çocuk çevresine kısa süreli katılım gösterir ancak özel bir etkinliğe dâhil değildir. Eylemleri ayrıntılı değildir. Nesneyle ve kişiyle etkileşimleri kısadır. Geçici katılım düzeyinde çocuklarda vokal (seslerle) ya da motor olarak tekrarlı (ör. ba ba ba, sallanma, masaya küp vurma, ellerini sallama) davranışlar gözlenebilmektedir (Casey ve McWilliam, 2007).

Farklılaşmamış katılım; çocuk bu düzeyde çevresine ve etkinliklere katılır. Nesneyle ve kişiyle etkileşimleri oyun olarak kabul edilebilecek kadar uzundur ama davranışları ayrıntılı değildir. Çocuk her bir etkileşimde davranışlarının çeşitliliğini ve biçimini

genişletmeksizin tek bir yolla oynar. Karşılaştığı problemleri çözmek için kısa süreli girişimlerde bulunur. Bu düzeyde çocukların davranışları gözlemlendiğinde sözel olmayan jestleri kullanma (işaret etme, verme, bay bay yapma), diğer çocuklar tarafından yapılan eylemleri taklit etme, seçenekler arasından sevdiği etkinliği seçme, oyuncaklarla oynama, bakım veren kişiyle oyun başlatmak için nesnelere kullanma gibi davranışlar sergilendiği görülebilmektedir (McWilliam ve De Kruif, 1998).

Ayrıntılı katılım; katılımın bu düzeyinde çocuk, nesnelere ya da kişilerle etkileşime girerken farklı davranışlar sergiler. Tek tip ve tekrarlı eylemler yeterli değildir, çocuk oyunda ve etkileşimde yeni yollar dener. Karşılaştığı problemleri çözmek için ortalama sürelerle ısrarcı davranır. Çocuklarda bu düzeyde ev yapmak için legoları kullanma, puzzle parçalarını birleştirme, amaçlı bir şekilde çizim yapma, çevresinde bulunan bir nesne hakkında akranlarıyla konuşma gibi davranışlar görülebilmektedir (Casey ve McWilliam, 2007).

Sürekli katılım; katılımın bu düzeyinde, çocuk uyanık olduğu zamanların çoğunda amaçlı etkileşimlere dâhildir. Problem durumu karşılaştığında, ısrarcı davranır, farklı stratejiler kullanır ve problem durumu çözmeye çalışır. Çocuklar katılımın bu düzeyinde çevresinde olmayan şeyler (ör. evdeki oyuncak) hakkında konuşma, kendisi için zor olan bir etkinliği tamamlamak için ısrarcı olma gibi davranışlar sergileyebilmektedirler (Casey ve McWilliam, 2007). Oyun davranışlarından bebeği besliyormuş gibi ağzına kaşığı götürme, kurabiye yapmak için kil ya da hamur kullanma, belirli nesnelere çizme ya da boyama gibi davranışlar gözlenebilmektedir (Casey ve McWilliam, 2012).

Alanyazında katılım türleri ise üç kategoride ele alınmaktadır ve bu kategorilerde çocuğun geçirdiği süreyi genişletmenin katılım hedeflerini belirlemek için oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (McWilliam ve Bailey, 1992). Katılım türleri, McWilliam ve Ware (1994) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:

Yetişkinle katılım; çocuğun bir veya daha fazla yetişkinle gelişimsel ve bağlamsal olarak uygun etkileşim davranışları sergilemesidir. Katılımın bu türüne ilişkin yetişkinin adını söyleyerek dikkatini çekmeye çalışma, öğretmenin sorularına yanıt verme, yetişkinle oyun başlatmak için nesnelere kullanma, öğretmeni kitap okurken dikkatle dinleme gibi örnekler verilmektedir.

Akrana katılım; çocuğun bir veya daha fazla çocukla gelişimsel ve bağlamsal olarak uygun etkileşim davranışları sergilemesidir. Diğer çocuklar tarafından yapılan eylemleri taklit etme, akranların adlarını söyleyerek dikkatlerini çekmeye çalışma, hikâye kitabındaki bir resim hakkında akranıyla konuşma gibi davranış örnekleri verilmektedir.

Materyale katılım; çocuğun nesnelere gelişimsel ve bağlamsal olarak uygun etkileşim davranışları sergilemesidir. Katılımın bu türüne legolarla bir şey inşa etme, puzzle tamamlama, araba sürme, masanın üzerine bloklarla vurma, oyuncak bebeğe mama yedirme, oyuncak bebeği muayene etme, uzanamadığı bir oyuncak almak için tabure kullanma gibi örnekler verilmektedir.

Katılımın Önemi

Okul öncesi dönemde TG ve ÖG olan çocuklar gün boyunca zamanlarının çoğunu sınıf ortamlarında geçirmektedirler. Sınıf ortamlarında geçirilen zamanın niteliği öğrenme için vazgeçilmez bir bileşen olduğundan, çocukların sınıf içinde yapılan etkinliklerle ne kadar meşgul olduklarının belirlenmesinin önemli bir özellik olduğu belirtilmektedir (McWilliam ve Bailey, 1992). Çevrelerine aktif olarak katılan çocuklar; kişilerle daha fazla etkileşime girmekte, nesnelere daha fazla manipüle etmekte ve bunun sonucunda daha fazla deneyim yaşayarak daha fazla şey öğrenmektedirler (Casey ve McWilliam, 2007). Ayrıca katılımın öğrenme için gerekli bir durum olduğu (McWilliam vd., 1985) ve öğrenmeye aracılık ettiği (McWilliam ve Bailey, 1992) belirtilmektedir. Benzer şekilde, Raspa, McWilliam ve Maher Ridley (2001) katılım ve gelişimsel çıktılar arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında katılımın gelişimsel çıktılar üzerinde aracılık rolü olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Katılımla ilgili araştırmaların sonuçları, yüksek katılım düzeyiyle yüksek öğrenci başarısının ilişkili olduğunu göstermektedir (Dunst, McWilliam ve Holbert, 1986). Çocukların sınıf içindeki öğrenme etkinliklerine katılımlarının daha sonraki dönemlerde sergiledikleri akademik performanslarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Montie, Xiang ve Schweinhart, 2006). Buna benzer olarak çocukların katılım sağladıkları ortamların çeşitli alanlardaki gelişimleri için destekleyici bağlamlar olduğu ifade edilmiştir (Williford vd., 2013). Dolayısıyla etkinliklere, akranlarına ve öğretmenlerine yüksek nitelikli bir etkileşim ile katılım gösteren TG veya ÖG olan okul öncesi dönemdeki çocuklar, daha yüksek düzeyde akademik başarı ve sosyal gelişim göstermektedir (Zakszeski, Hojnosi ve Wood, 2017).

Katılımda sınırlılık yaşayan çocuklar ise sıklıkla daha düşük düzeylerde akademik başarı, akranlar ile daha fazla iletişimsel kopukluk ve öğretmenlerle daha fazla olumsuz etkileşim yaşamakta ve problem davranışlar sergileyebilmektedirler (Bulotsky-Shearer, Fantuzzo ve McDermott, 2008; De Kruif ve McWilliam, 1999; McWilliam ve Bailey,

1992; Zakszeski vd., 2017). Çocukların problem davranışlarından dolayı akranları tarafından reddedilme olasılığının arttığı, akran etkileşimlerinin olumsuz etkilendiği, aynı zamanda öğretmenlerin de problem davranış sergileyen çocuklarla daha az etkileşim kurduğu ve bu durumların çocukların öğrenme fırsatlarından yararlanmalarını engellediği ifade edilmiştir (Peckham-Hardin, 2017). Problem davranışa sahip olan çocuklar için uygun sosyal davranışları kazandırmanın yanı sıra çevrenin, programların, etkinliklerin ve geçişlerin planlanması ve bu süreçte uyarlamalar yapılmasının katılımı desteklemek için önemli olduğu belirtilmiştir (Sandall ve Schwartz, 2008). Benzer olarak McWilliam ve Bailey (1992) fiziksel ve sosyal çevre öğrenme etkinliklerine katılımı desteklemek amacıyla yeterliklere ve yetersizliklere uygun olarak düzenlendiğinde, çocukların çevreye (kişi, ortam, materyal) katılımlarının arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca aktif çocuk katılımı ile ilişkili sınıf özelliklerini belirlemenin, çevreyi düzenleyerek çocukların öğrenme etkinliklerine katılım düzeylerini desteklemek için önemli bir adım olduğu belirtilmektedir (Powell, Burchinal, File ve Kontos, 2008).

Yüksek katılım düzeyinin yüksek akademik başarı ve daha düşük problem davranış düzeyleriyle ilişkili olduğu düşünüldüğünde; çocukların hem eğitim yaşantılarındaki başarıları hem de sosyal ortamlardaki performansları için daha yüksek katılım düzeylerine sahip olmalarının önemi açıkça ortaya çıkmaktadır. Katılımın çocukların sosyalleşmeleri ve öğrenmelerindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, katılımın desteklenmesinin çocukların sosyal ortamlarda diğer kişilerle iletişimlerinde ve davranışlarında olumlu çıktılarla sonuçlandığı görülmektedir (Casey ve Mcwilliam, 2007). Bu doğrultuda, ÖG olan çocukların TG akranlarına göre daha düşük katılım düzeyine sahip olmaları nedeniyle bu çocukların katılımlarının desteklenmesinin önemli bir hedef olduğu belirtilmektedir (Casey ve Mcwilliam, 2007). Katılımın en doğru şekilde desteklenebilmesi ise ÖG olan çocukların katılımın hangi tür ve düzeyinde sınırlılık yaşadıklarının belirlenmesiyle, yani etkili bir değerlendirmeyle mümkün olacaktır.

Katılımın Değerlendirilmesi

ÖG olan çocukların katılımlarının desteklenmesinde kullanılacak müdahaleler için bir yol haritasının oluşturulabilmesi ve katılım için amaçların belirlenebilmesi için katılımın değerlendirilmesi kaçınılmazdır. Katılımın desteklenmesi için yapılması gerekenlerin temelinde çocukların bu alandaki işlev düzeylerinin belirlenmesi, davranışlarının değerlendirilmesi bulunmaktadır. Değerlendirme ise en genel anlamıyla

birey hakkında bilgi toplama süreci olarak tanımlanmakta ve okul öncesinde değerlendirme, çocukların bilgi, beceri, davranış ve özellikleri hakkında bilgi toplamayı amaçlamaktadır (Meisels ve Atkins-Burnett, 2006). Okul öncesi sınıflardaki çocukların davranışlarını ve sınıf özelliklerini belirlemek için standart testler, doğrudan gözlem, aile görüşmeleri, öğrenci çalışmalarının incelenmesi, çevresel özelliklerin değerlendirilmesi gibi farklı değerlendirme yöntemleri bulunmaktadır (Brassard ve Boehm, 2007). Bu değerlendirme yöntemlerinden biri olan doğrudan gözlem (Booren, Downer ve Vitiello, 2012), çocukların davranışlarını farklı ortamlar ve zamanlarda ayrıntılı bir şekilde görmeye imkân vermektedir (Volpe, DiPerna, Hintze ve Shapiro, 2005). Dolayısıyla katılımın incelenmesinde de doğrudan gözlem kullanılabilir.

Doğrudan gözlemin rahatlıkla kullanılabilmesi bir yaklaşım olan çevresel-davranışsal değerlendirme, çocukların deneyimleri ve davranışları hakkında bilgi edinmeye yönelik sistematik bir yaklaşımdır ve çocukların davranışlarını içinde buldukları çevrenin özellikleri ve çevreleriyle etkileşimlerini içeren bir yapıda değerlendirmektedir (Greenwood, Carta ve Atwater, 1991). Çevresel-davranışsal değerlendirme, sınıf özellikleri (ör. grup türleri, öğretmen davranışları) ile çocukların şu anki ya da daha sonraki gelişimsel durumlarıyla ilişkili olan çocukların eylemleri (ör. katılım) arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamaktadır (Powell vd., 2008). Brown, Odom, Li ve Zercher (1999) yaptıkları çalışmada bütünleştirme ortamlarındaki çocukların etkinliklere katılımlarını, akranlarıyla etkileşimlerini, öğretmen davranışlarını çevresel-davranışsal yaklaşımı temel alarak değerlendirmeyi amaçlamışlar, davranışları doğrudan gözlem yoluyla zaman örnekleme kullanılarak değerlendirmişlerdir. Araştırmada 30 dakikalık gözlem süresi 30 saniyelik zaman aralıklarına bölünmüş ve 30 saniye sonunda, gözlemci davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini gözlem formuna kodlamıştır. Bir diğer çalışmada, McWilliam ve Bailey (1995) yaş gruplarının ve yetişkin ilgisinin katılım üzerindeki etkisini incelemişler, ÖG olan ve TG çocukların katılımlarını doğrudan gözlem yoluyla değerlendirmişlerdir. Çalışmada doğrudan gözlem yoluyla yapılan değerlendirmede kullanılmak üzere bir gözlem formu oluşturulmuş, bu gözlem formu zaman örnekleme yoluyla kullanılmak üzere 10 dakikalık gözlem süresi 15 saniyelik zaman aralıklarına bölünmüştür. Gözlemciler ayrı ayrı çocukları gözlemlemiş ve 15 saniyelik sürelerin sonunda becerinin sergilenip sergilenmediğini gözlem formuna kodlamışlardır. Çalışmaya katılan tüm çocuklar için yapılan gözlemlerden sonra her iki gözlemcinin kodlamaları karşılaştırılmış ve gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Çevresel-davranışsal yaklaşıma dayalı olarak sınıftaki ekolojik ve davranışsal

değişkenlerin değerlendirilmesi için geliştirilmiş bir doğrudan gözlem sistemi olan ve toplam 5 değişkeni içeren Aktif Öğrenci Katılımı ve Meşguliyeti İçin Kodlama Sistemi-Gözden Geçirilmiş Versiyon (The Code for Active Student Participation and Engagement-Revised-CASPER III), okul öncesi ortamlar ve çocuğun akranları ve yetişkinlerle olan davranışları hakkında bilgi toplamayı amaçlayan ve gözlemlenen çocuğun davranışları hakkında bilgi sağlayan bir sistemdir (Tsao, Odom ve Brown, 2001; akt. Tsao vd., 2008). Gözlem sistemlerinden biri olan Okul Öncesi Ortamların Karmaşık Değerlendirmesi İçin Çevresel-Davranışsal Sistem (Ecobehavioral System for the Complex Assessment of Preschool Environments-ESCAPE) sınıf ekolojisi ve çocukların katılımları hakkında ayrıntılı bilgi toplamayı amaçlamaktadır. ESCAPE 101 maddeden ve 12 alt kategoriden oluşmaktadır. Ekolojik değişkenlere ilişkin 6 alt alan belirlenmiş etkinlik, etkinlik yapısı, görev materyalleri, yer, gruplama ve ÖG olan ve TG öğrencilerin bileşimini içermektedir. Öğretmenlere ilişkin değişkenleri içeren 3 alt alan öğretmen tanımı, öğretmen odağı ve öğretmen davranışlarını kapsamaktadır. Öğrencilere ilişkin değişkenleri içeren 3 alt alan ise uygun hedef davranışlar, uygun olmayan davranışlar ve konuşmayı içermektedir. ESCAPE uygulanırken anlık zaman örnekleme kullanılmakta ve her 15 saniyede bir kaydedilerek yaklaşık 20 dakika boyunca gözlem yapılmaktadır (Carta, Greenwood ve Atwater, 1985; akt. Brassard ve Boehm, 2007). Örnek verilen araştırmalar ele alındığında, çevresel-davranışsal değerlendirmede katılımın doğrudan gözlem yoluyla gözlemlendiği ve bazı kayıt teknikleri kullanılarak kaydedildiği ve analiz edildiği görülmektedir.

Katılımın değerlendirilmesinde doğrudan gözlemin yanı sıra başka yollarla bilgi toplamayı amaçlayan çeşitli ölçme araçları da kullanılabilir. Aile veya öğretmen görüşlerine dayalı olarak çocukların genel katılımını değerlendirmeyi amaçlayan Çocuk Katılım Anketi (The Children's Engagement Questionnaire) 32 maddeden oluşmakta; çocukların akranlarıyla, yetişkinlerle ve materyallerle olan etkileşim düzeyleri hakkında bilgi toplamayı hedeflemektedir (McWilliam, Snyder ve Lawson, 1993; akt. De Kruif, McWilliam, 1999). Kullanılan bir başka ölçek ise McWilliam ve De Kruif (1998) tarafından geliştirilmiş olan Katılımın Kalitesini Ölçümleme Sistemi (Engagement Quality Measurement System III), çocukların geçirdikleri süreyi analiz etmek için kullanılmış ve katılım; katılımsız davranış, geçici dikkat, farklılaşmamış davranış, odaklanmış dikkat, farklılaşmış davranış, yapıcı oyun, kodlanmış davranış, sembolik davranış ve sürekli olmak üzere dokuz düzeyde tanımlanmıştır. Katılım tür ve düzeylerinin değerlendirilmesi için Casey ve McWilliam (2007) tarafından geliştirilmiş

bir diğerk ölçek olan Öğretmenlerin Rutin Katılımları Değerlendirme Ölçeği (The Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement-STARE); farklı etkinliklerde akarana, yetişkine ve materyallere katılım düzeyleri ile katılımın karmaşıklığını değerlendiren bir ölçme aracıdır. Öğretmenler tarafından çocukların gözlemlenmesi yoluyla doldurulabilen STARE, katılım türleri ile çocukların bu katılım türlerinde geçirdikleri sürenin “neredeyse hiç” ile “zamanın neredeyse tümü” arasında beş ayrı düzeye ayrıldığı ve katılım karmaşıklığının ise “katılımsız”, “karmaşılaşmamış katılım”, “ortalama katılım”, “gelişmiş katılım” ve “karmaşılaşmış katılım” olmak üzere beş ayrı düzeye kayıt altına alındığı bir ölçme aracıdır. Sunulan örnekler, katılımın hem doğrudan gözlem yoluyla hem de çocukları tanıyan kişilerden (ör. ebeveyn, öğretmen) alınan bilgilerle değerlendirilebildiğini göstermektedir.

Katılımın değerlendirilmesi, çocukların sınırlılık yaşadıkları katılım tür ve düzeyinin belirlenmesini sağlamaktadır. Çocukların katılımda hangi tür ve düzeyde sınırlılık yaşadıklarının belirlenmesi ise uygun amaç seçme ve bu alanların desteklenmesi için önemli bir gerekliliktir. Katılımı değerlendirmede kullanılabilecek farklı yollar bulunmaktadır. Katılım, hem konuya özel olarak geliştirilmiş ölçeklerle (ör. STARE) hem de informal (ör. gözlem formları) yollarla değerlendirilebilmektedir. Birden fazla kaynaktan yararlanarak bilgi toplanmasının ise katılımı değerlendirmede daha güvenilir sonuçlar vereceği ileri sürülmektedir. (McConnell ve Rahn, 2018). Katılımın değerlendirilmesinin, katılım davranışları için hedef belirlemede önemli olmasının yanı sıra katılım davranışlarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi ve değişkenlerin düzenlenmesine de katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Katılımı Etkileyen Faktörler

Konuyla ilgili araştırmalar, katılımın çeşitli değişkenlerden etkilenebildiğini göstermektedir. Bu değişkenler; çocuğun gelişimsel yaşı (Blasco, Bailey ve Burchinal, 1993), çocuğun sahip olduğu yetersizlik durumu (McWilliam ve Bailey, 1995), problem davranışlar (Davis ve Rispoli, 2018), tekrarlayıcı davranışlar (Lin ve Koegel, 2018) gibi çocuğa ilişkin değişkenler olduğu gibi fiziksel ve sosyal çevre (McWilliam ve Bailey, 1992), öğretmenlerin öğrencilere yönelik etkileşim stilleri (Sam vd., 2016) gibi çevresel özellikler de olabilmektedir. Öğrenme ortamlarının niteliği de katılım düzeyini etkileyen faktörlerdendir. Okul öncesinde gerçekleştirilen araştırmalar, çevresel özellikler ve katılım arasında ilişki olduğunu göstermektedir (McWilliam vd., 1985). Genel olarak,

çocukların katılım sürelerinin yüksek olması beklenmektedir ve erken çocukluk programlarının katılımı ne ölçüde desteklediği, programların niteliğini belirlemek için önemlidir (McWilliam vd., 1985). Montes ve Risley (1975) tarafından yapılan araştırmada sınıf özelliklerinin katılıma aracı bir etkiye sahip olabileceği belirtilmiştir. Ouilitch, Christophersen ve Risley (1977), yüksek katılım düzeyini açıklayan değişkenleri derinlemesine incelemek için bir dizi araştırma yapmışlar ve günlük etkinliklere öğrenme fırsatlarını gömmeye olanağı sağlayan fırsat öğretiminin, etkinlikler arasında sorunsuz geçişlerin, sınıf düzenlemelerinin farklılaştırılması ya da bireyselleştirilmesinin, erişilebilir oyuncakların ve özenle planlanan/sıralanan etkinliklerin çocukların katılımını artırdığını bulmuşlardır.

Yüksek katılım düzeyi erken çocukluk eğitiminde önemli bir hedef ve ÖG olan küçük çocukların öğrenmeleri için de önemli bir değişken olduğu için, erken müdahale programları katılımı desteklemek amacıyla özel olarak hazırlanmış uygulamaları içermelidir. Katılımın desteklenmesinde fiziksel ve sosyal çevrenin düzenlenmesi önemli bir yere sahiptir ve çevre, çocuğun katılımını artıracak şekilde yapılandırılmalıdır. McWilliam ve Bailey (1992) katılımı artıran *fiziksel çevre düzenlemeleri* ile ilgili şu önerileri sunmuşlardır:

1. Fiziksel çevre çocukların gelişim düzeylerine uygun materyalleri içermeli ve ortam bu materyallere erişimi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir.
2. İletişim becerileri desteklenmesi gerektiğinde materyallerin konumları çocukların iletişime geçme fırsatlarını arttıracak şekilde ayarlanmalıdır.
3. Çocukların ilgileri dikkate alınmalı ve yapılan etkinlik ya da kullanılan materyal çocukların ilgilerine göre ayarlanmalıdır.

Fiziksel çevrenin düzenlenmesinin yanı sıra *sosyal çevrenin düzenlenmesi* de katılımın desteklenmesinde önemli bir yere sahiptir. Örneğin, Ostrosky ve Kaiser (1991) tarafından iletişimi desteklemek için önerilen stratejiler, sosyal çevrenin düzenlenmesi yoluyla katılımı desteklemek için kullanılmaktadır:

1. İlgi çekici materyaller sunulmalıdır.
2. Çocuğun talep etmesine fırsat oluşturmak için bazı nesnelere ulaşamayacağı yerlere yerleştirilmelidir.
3. Talep etme fırsatları oluşturmak için nesne ya da yiyeceklerden yetersiz düzeyde sunulmalıdır.
4. Çocuklara seçenek sunulmalıdır.
5. Çocuğun talepte bulunması için yardım gerektiren durumlar oluşturulmalıdır.

6. Çocuğun bir sorun olduğunu belirtmesi için fırsatlar oluşturacak şekilde, durumlar (kazara olmuş gibi) sabote edilmelidir.
7. Çocuğun yorumlarını desteklemek için komik/şaşırtıcı durumlar ortaya çıkarılmalıdır.

Takip edilen *eğitim programı*, çocukların katılım düzeylerini etkileyen bir diğer faktör olarak ele alınmakta; bu programlarda gerçekleştirilen değişiklikler ve uyarlamalar çocukların katılımlarını desteklemekte ve öğrenme fırsatlarından en iyi şekilde yararlanmalarını sağlamaktadır. Katılımı desteklemek amacıyla yapılan *müfredat değişiklikleri* Sandall ve Schwartz (2008) tarafından sekiz başlıkta ele alınmıştır:

1. Çevresel destek: Fiziksel ve sosyal çevrenin düzenlenmesi yoluyla katılımın desteklenmesidir.
2. Materyallerin uyarlanması: Materyallerde uyarlamalar yapılması yoluyla çocuğun bağımsız bir şekilde etkinliği sürdürebilmesinin ve katılımının desteklenmesidir.
3. Etkinliği basitleştirme: Karmaşık bir becerinin basamak sayısının azaltılması ve küçük parçalara bölünmesi yoluyla uygulanmasıdır.
4. Çocuğun tercihleri: Çocuğun ilgilerini belirleyerek etkinliğe katılımını artırmanın amaçlanmasıdır.
5. Özel materyal/araç-gereç: Özel ve uygulanabilir araç kullanarak çocuğun katılımının ve katılım düzeyinin artırılmasıdır.
6. Yetişkin desteği: Yetişkin tarafından destek sunularak çocuğun katılımının artırılmasının amaçlanmasıdır.
7. Akran desteği: Akran desteği sunularak çocuğun katılımının artırılmasının ve yeni becerilerin öğretilmesinin amaçlanmasıdır.
8. Gizli destek: Etkinlik sırasında doğal olarak ortaya çıkan olayların, katılımı desteklemek amacıyla düzenlenmesidir.

Çocukların sahip oldukları yetersizlik durumu çocukların öğrenme ve sosyal ilişkilerini engelleyebilecek ya da sekteye uğratabilecek *problem davranışlara* neden olabilmektedir. Öğrenme ortamlarında ortaya çıkan problem davranışlar, çocukların yeni öğrenmelerinin ve sosyalleşmelerinin önünde bir engel oluşturabilmektedir (Erbaş, 2002). Bu nedenle ÖG olan tüm çocukların problem davranışlarının önlenmesinin, bu bağlamlardaki fırsatlardan daha yüksek düzeyde faydalanabilmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Davis ve Rispoli, 2018). Problem davranışların azaltılması ya da önlenmesi yoluyla katılımı destekleyen çeşitli müdahaleler mevcuttur. Örneğin, problem davranışların önlenmesinde bir müdahale sistemi olan bölge savunma programı

(zone defense schedule), okul öncesi sınıflardaki personelin görevlerini ve çevreyi düzenlemeyi amaçlamaktadır (Casey ve McWilliam, 2005). Bu programda sınıf içindeki personeller gün içerisinde yapılacak etkinliklerde görevlendirilmekte ve görevli personel kendi sorumluluğundaki etkinlik ya da alanla ilgilenmektedir. Programla geçişlerde yaşanan olası problem davranışlar ve zaman kaybı önlenmekte ve dolayısıyla çocukların etkinliklere veya ortama katılım düzeyleri artmaktadır (LeLaurin ve Risley, 1972). Problem davranışların azaltılması yoluyla katılımın desteklendiği bir diğer müdahale olan olumlu davranışsal destek (ODD) planı uygulamasının problem davranışlar ve katılım üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada, ODD planı uygulanan erken çocukluk programlarına devam eden üç ÖG olan çocuğun müdahale sonrasında problem davranışlarının azaldığı ve katılım davranışlarının arttığı belirtilmiştir (Cho Blair, Fox ve Lentini, 2010). Bölge savunma programı ve ODD'nin yanı sıra yapılan bir başka çalışmada Coolahan, Fantuzzo, Mendez ve McDermott (2000) Head Start programlarına devam eden 556 çocuğun akranları ile etkileşimli oyun davranışlarının, öğrenme davranışları ve problem davranışlar ile ilişkisini araştırmışlardır. Çalışmada, akranlarıyla etkileşimli oyun davranışı sergileyen çocukların sınıftaki öğrenme etkinliklerine aktif katılım gösterdikleri ve problem davranış sergilemedikleri; ancak akranlarıyla etkileşimli oyun davranışları sergilemeyen çocukların problem davranışlar sergiledikleri ve öğrenme etkinliklerine katılım göstermedikleri belirtilmiştir. Yapılan başka bir çalışmada düşük katılım düzeyine sahip olan çocukların tekrarlayıcı davranışlarının arttığı belirtilmektedir (De Kruif ve Mcwilliam, 1999). Dolayısıyla problem davranışlar ve katılım arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ve bu iki değişkenin birbiriyle zıt yönlerde hareket ettiği görülmektedir.

Bölge savunma programındaki gibi çevresel düzenlemelerin yanı sıra, *öğretmenlerin çocuklara yönelik etkileşim stilleri* de katılımı etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Mcwilliam, Scarborough ve Kim, 2003; Sam vd., 2016). Öğretmen ve çocuk arasında olumlu ilişkilerin olduğu sınıflarda, küçük çocuklar için daha yüksek akademik ve sosyal çıktılarının olduğu ifade edilmiştir (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta ve Howes, 2002). Yapılan çalışmalarda yüksek nitelikli, destekleyici ve duyarlı öğretmenlerin olduğu sınıflarda bulunan çocukların katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu (Ridley vd., 2000), aynı zamanda yüksek nitelikli sınıflarda bulunan çocukların sosyal bağlamlara katılımlarının daha yüksek olabileceği belirtilmiştir (Raspa vd., 2001). Öğretmenler etkinlikler hakkında çocuğa bilgi verdiklerinde, sorularını yanıtlayıp, istekleri dikkate aldıklarında ve etkinlik için çocuğu cesaretlendirdiklerinde çocukların

katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Sam vd., 2016). Ayrıca Rakap (2013), öğretmenlere sunulan gömülü öğretime ilişkin eğitimin sonucunda öğretmenlerin gömülü öğretim denemelerinin artmasıyla sınıflarındaki ÖG olan çocukların katılımlarının da arttığını bulmuştur.

Çevresel değişkenler ve öğretmenlerin etkileşim stilleri kadar *çocuğa özgü özellikler* de katılımı etkileyebilmektedir. Örneğin, *gelişimsel yaş* çocukların katılım davranışlarını etkilemektedir (Blasco vd., 1993). Gelişimsel yaşın katılım üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada gelişimsel yaş ile daha yüksek katılım düzeyleri arasında pozitif bir ilişki ve daha düşük katılım düzeyleri ile negatif bir ilişki olduğu belirtilmiştir (De Kruif ve McWilliam, 1999). McWilliam ve Bailey (1995), gerçekleştirdikleri araştırmada gelişimsel yaş ve katılım arasındaki ilişkiye dair üç önemli bulguyu ortaya koymuşlardır. Bunlardan ilkinde, ÖG olan çocukların gelişimsel yaşları artıkça akranlarına karşı olan ilgilerinin arttığı ve katılımsız davranışlarının azaldığı ifade edilmiştir. Çalışmadaki bir diğer bulgu, gelişimsel yaşları daha küçük ÖG olan ve TG çocukların katılımsız davranışları arasında önemli bir fark olduğunu ve TG çocukların katılımsız davranışlarının daha düşük olduğunu, gelişimsel yaşları artıkça bu farkın azaldığını göstermiştir. Son olarak, gelişimsel yaşları daha küçük ÖG olan ve TG çocukların akranlarına katılım davranışları incelendiğinde her iki grubun da akranlarını izleme ve dinlemeye daha az zaman harcadıkları, gelişimsel yaşları artıkça ÖG olan çocukların TG çocuklara göre akranlarını izleme ve dinlemeye daha çok zaman harcadıkları belirtilmiştir. Bu durum çalışmada ÖG olan çocukların gelişimsel olarak olgunlaştıkça TG akranlarına kıyasla akranlarını izlemeye daha çok ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanmıştır (McWilliam ve Bailey, 1995).

Gelişimsel yaşın yanı sıra katılımı etkileyen değişkenlerden bir diğerinin de *çocuğun sahip olduğu yetersizlik durumu* olduğu belirtilmiştir (McWilliam ve Bailey, 1995). Okul öncesi eğitim ortamlarında 3-6 yaş arasındaki ÖG olan ve TG çocukların katılım düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmalarda ÖG olan çocukların TG akranlarına kıyasla katılımında sınırlılık yaşadıkları belirtilmektedir (Brown vd., 1999; Coelho, Cadima, Pinto ve Guimaraes, 2019). Özellikle *otizm spektrum bozukluğu (OSB)* olan çocuklar katılımı ile ilişkili olan sembolik oyun, iletişim becerileri ve sosyal karşılıklı alanlarında TG akranlarına kıyasla sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Hobson, Hobson, Malik, Bargiota ve Calo, 2013). Yapılan bir çalışmada Harrop, Green, Hudry ve Consortium (2016) OSB olan çocuklar ve TG akranlarının materyale katılım ve oyun karmaşıklığını değerlendirdikleri çalışmalarında, OSB olan çocukların performanslarının cinsiyete göre

farklılaşmadığını ancak TG akranlarına göre daha düşük düzeyde materyale katılım performansına sahip olduklarını bulmuşlardır. Yaşanan bu sınırlılık, akranlara, materyale ve yetişkine katılımı da beraberinde getirmektedir ve bu nedenle OSB olan çocukların sosyal katılımlarının desteklenmesini amaçlayan araştırmalar gerçekleştirilmektedir (Delano ve Snell, 2006; Ho, Gadke, Henington, Evans-McCleon ve Justice, 2019; Lee, Odom ve Loftin, 2007).

Sosyal etkileşimde sınırlılık, tekrarlayıcı davranışlar ve sınırlı ilgi alanları OSB'nin karakteristik özelliklerindedir (APA, 2013) ve OSB olan çocukların TG akranlarına göre önemli sınırlılıklar yaşadıkları bu alanlar da tıpkı sembolik oyun, iletişim becerileri ve sosyal karşılıklık gibi katılımı ilişkili alanlardır (Lee vd., 2007). Chawarska ve Volkmar (2005), OSB olan çocukların erken dönemlerden itibaren akranlarla ilgilenme, kişileri izleme, etkileşimli oyun ve nesneyle oyun alanlarında sınırlılık yaşadıklarını aynı zamanda nesnelere uygun olmayan şekilde kullanma, sınırlı ilgi ve oyun davranışlarının olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Rowland ve Schweigert (2009) OSB olan çocukların erken yaşlardan itibaren nesneyle oyun ve nesnelere işlevine uygun kullanma alanlarında sınırlılık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Belirtilen bu sınırlılıkların OSB olan çocukların kişi ve nesneye katılım performanslarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Sosyal iletişim yeterliğinin katılımı ilişkisine ilişkin Casey ve McWilliam (2012) yaptıkları çalışmada akranlarla etkileşim başlatma, etkileşimi yanıtlama ve sürdürme davranışlarına ilişkin performansın daha yüksek katılım düzeyiyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. OSB'nin özelliklerinden olan tekrarlayıcı davranışlar, OSB olan çocukların öğrenme ve uyumsal davranışlarının gelişimini etkilemektedir (Boyd, McDonough ve Bodfish, 2012). Tekrarlayıcı davranışlar ritmik ve amaçsız tekrarlanan davranışları belirtmekte (Bodfish vd., 1995), el sallama, sallanma gibi motor davranışları, tekrarlı nesne manipülasyonlarını (Lewis ve Bodfish, 1998), anlamsız ses ya da kelime tekrarları gibi davranışları içermektedir (Turner, 1999). Tekrarlayıcı davranışların garip ve gürültülü olarak düşünülmesinden dolayı OSB olan çocukların akranları ve yetişkinler tarafından etiketlenmesine neden olabileceği ve akranlarıyla etkileşim fırsatlarını azaltabileceği belirtilmektedir (Durand ve Carr, 1987). Tekrarlayıcı davranışlar çocukların öğrenme fırsatlarından yararlanmalarını olumsuz yönde etkileyebilmekte ve çevreyle sosyal ilişkileri engellemekte bunun yanı sıra sosyal becerilerin gelişimini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Lee vd., 2007). Bu alanda yapılan bir çalışmada Lin ve Koegel (2018), OSB olan çocukların tekrarlayıcı davranışlarının azalmasıyla günlük etkinliklere katılım düzeylerinin arttığını

bulmuşlardır. Bununla birlikte OSB olan çocukların tekrarlayıcı davranışlarının sosyal bağlamlarda akranlarına katılımlarının artmasıyla ve uygun oyun becerilerini kazanmalarıyla birlikte azaldığı da belirtilmektedir (Lee ve Odom, 1996; Nuzzolo-Gomez, Leonard, Rivera ve Greer, 2002). Lee ve diğerleri (2007) tarafından yürütülen bir çalışmada, araştırmaya katılan OSB olan çocukların akranlarına katılımlarının artmasıyla tekrarlayıcı davranışların tamamen ortadan kalkmasa da belirgin biçimde azaldığı belirtilmektedir. Akran öğretimi, doğrudan sosyal becerilerin öğretimi gibi farklı müdahalelerin beraber sunulduğu bir çalışmada Loftin, Odom ve Lantz (2008), OSB olan çocukların akranlarıyla etkileşimlerinin müdahaleyle birlikte arttığını ve tekrarlayıcı motor davranışların buna bağlı olarak azaldığını ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda OSB olan çocukların katılım performanslarının otizm şiddetinden de etkilendiği belirtilmektedir (Sam, 2012). Konuyla ilişkili yürütülen bir çalışmada OSB olan çocukların yetişkine katılımları ve otizm şiddeti arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu, otizm şiddeti yükseldikçe katılım performanslarının azaldığı bulunmuştur (Beurkens, Hobson ve Hobson, 2013). Bir başka çalışmada Bauminger-Zviely ve Shefer (2021) otizm şiddeti daha yoğun çocukların yapılandırılmamış etkinliklerdeki akran etkileşimlerinin daha atipik olduğunu ve otizm şiddetinin yapılandırılmamış etkinliklerde katılım performanslarını negatif yönlü yordadığını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, katılımın çeşitli çevresel özelliklerden etkilendiği ve olumsuz etkileri ortadan kaldırmak amacıyla gelişimsel olarak uygun etkinlik ve materyallerle (McWilliam vd., 1985) ve sosyal etkileşimlerle (McWilliam, 1991) desteklendiği görülmektedir. Çevresel etkilere ek olarak gelişimsel yaş (De Kruif ve McWilliam, 1999) ve yetersizlik durumu (McWilliam ve Bailey, 1995) gibi çocuğa özgü özelliklerin de katılımı etkilediği belirtilmektedir. Bu etkenlerin etkisiyle, ÖG olan çocuklar katılımda sınırlılıklar yaşayabilmektedir. Özellikle de OSB olan çocuklarda katılımla ilişkili olan diğer alanlardaki problemler nedeniyle, katılım tür ve düzeylerinde görülen bu sınırlılıklar daha ciddi düzeyde olabilmektedir. Bu doğrultuda izleyen bölümde ÖG olan çocuklarda katılımın ele alındığı araştırmaların sonuçları ayrıntılı biçimde incelenecektir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ÖG olan ve TG çocukların katılım tür ve düzeylerine ilişkin uluslararası ve ulusal yayınlara yer verilmiştir.

Uluslararası Alanyazın

Uluslararası alanyazında katılımı ile ilgili gerçekleştirilen çok sayıda araştırma bulunmaktadır ve bu çalışmalar katılımı etkileyen çocuğa ilişkin özellikler, öğretmen davranışları ve çevresel özellikler gibi etkenlere odaklanmaktadır. Katılımı destekleme boyutunda yapılan çalışmalar ise çocukların sınırlılık yaşadıkları alanları destekleme ve çevrenin düzenlenmesi konularını ele almaktadır. Katılımı etkileyen faktörlerden fiziksel ve sosyal çevrenin özellikleri, öğretmenin etkileşim stilleri, çocukların gelişimsel yaşları ve çocuğun sahip olduğu yetersizlik durumuyla ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır. İlgili çalışmalar ÖG olan çocukların katılımında akranlarına göre daha düşük düzeyde performans gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Coelho, Cadima, Pinto, vd., 2019; Eriksson, Welandar ve Granlund, 2007; Hamilton, 2005). Okul öncesi bütünleştirme ortamlarında yapılan bir çalışmada 36-67 ay arasında 54 ÖG olan, 78 risk grubunda olan ve 115 TG çocuğun katılım düzeyleri karşılaştırılmış; ÖG olan grubun katılım düzeylerinin TG gruptan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu ve risk grubunda olanlarla farklılaşmadığı belirtilmiştir (Coelho, Cadima, Pinto, vd., 2019). Buna karşın, Brown ve diğerleri (1999) tarafından gerçekleştirilen ve okul öncesi bütünleştirme ortamlarındaki 3-5 yaş arasındaki 112 çocuğun dâhil edildiği daha eski bir çalışmada, ÖG olan ve TG çocukların etkinliklere katılım düzeyleri karşılaştırılmış; iki grubun katılım düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı bulunmuştur. Aynı çalışmada yetişkin tarafından başlatılan ve akran tarafından başlatılan etkinliklere katılım düzeylerine bakıldığında ise iki grubun da yetişkin tarafından başlatılan etkinliklere daha yüksek düzeyde katılım gösterdiği belirtilmiştir. Coelho, Cadima ve Pinto (2019) tarafından okul öncesi bütünleştirme ortamlarında yaşları ortalama 47 ay olan çocuklarla gerçekleştirilen ve 80 TG, 45 ÖG olan ve 59 risk grubunda olan çocuğun dahil edildiği çalışmada bütünleştirme ortamlarının niteliği ve katılım düzeyleri incelenmiştir. Bu çalışmaya katılan üç grubun katılım düzeyleri incelendiğinde her bir etkinlik üzerinde harcadıkları zaman açısından bir farklılık olmadığı; ancak ÖG olan ve risk grubundaki çocukların tüm grup etkinliklerine katılım ve genel katılım puanlarının TG akranlarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Hamilton (2005) ise yaptığı çalışmada yaşları 47-63 ay aralığındaki ÖG olan ve TG çocukların katılımını incelemiş ve materyale katılımı benzer katılım düzeylerine sahip olduklarını belirtmiş; TG çocukların akranlarıyla daha yüksek düzeyde katılım davranışları sergilediklerini, ancak ÖG olan çocukların akranlarıyla çok az etkileşim başlattıklarını ve akranların başlattığı etkileşimleri

yanıtlamak için de çok az fırsata sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmada ayrıca her iki grupta da müzik ve hikâye anlatma gibi büyük grup etkinlikleri sırasında serbest oyun etkinliklerine göre daha düşük düzeyde akran etkileşimleri gözlemlendiğini belirtmiştir.

Katılımı olumsuz etkileyen tekrarlayıcı davranışların görüldüğü ve iletişim becerilerinde sınırlılıklar yaşayabilen bir grup olan OSB olan çocukların etkinliklere katılım tür ve düzeylerinin ele alındığında, araştırma sonuçları OSB olan çocukların yapılandırılmamış etkinliklere katılımı yapılandırılmış etkinliklere kıyasla daha çok güçlük yaşadıklarını göstermektedir (Kishida ve Kemp, 2006). Kishida ve Kemp (2009) yaşları 33-61 ay aralığında olan 12 OSB olan çocuğun farklı bağlamlardaki katılım sürelerini inceledikleri çalışmalarında OSB olan çocukların ayrıştırılmış ortamlardaki katılım sürelerinin bütünleştirme ortamlarına göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada ayrıca OSB olan çocukların ayrıştırılmış ortamlardaki katılım sürelerinin bütünleştirme ortamlarındakinden daha yüksek olmasının, bu ortamlardaki görevli personelin çoğunlukla hedef çocukla doğrudan etkileşim kurması nedeniyle katılımın artmasından kaynaklanabileceği ileri sürülmüştür. OSB olan çocukların da dahil edildiği bir çalışmada Kemp, Kishida, Carter ve Sweller (2013) çocukların etkinlik türlerine göre katılım performanslarını incelemişler, yemek zamanı ve serbest oyun zamanında grup etkinliklerine göre daha yüksek düzeyde katılım performansına sahip olduklarını ve OSB olan çocukların katılım performanslarının ÖG olan çocuklarla karşılaştırıldığında daha düşük olduğunu bulmuşlardır. OSB olan çocukların etkinliklere katılımı yaşadığı problemlere bir başka örnek olarak Fleury ve Hugh (2018) bütünleştirme ortamlarında yaşları 3-5 aralığında değişen 17 OSB olan ve 20 TG çocuğun etkileşimli kitap okuma etkinliklerine katılımlarını inceledikleri çalışmada, OSB olan çocukların bu etkinlikler sırasında TG akranlarına göre daha düşük düzeyde katılım davranışı ve daha yüksek düzeyde katılımsız davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Rezska, Odom ve Hume (2012) yaş ortalamaları 46 ay olan 68 OSB tanılı çocuğun dahil edildiği, sınıfların bağlamsal özellikleri ve çocukların sosyal katılımları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada; kitap alanında ya da kitapla ilişkili etkinliklerde OSB olan çocukların akranlarına sosyal katılımlarının daha yüksek olduğunu, kitapla ilişkili etkinliklerin etkileşim başlatmak ve sürdürmek için daha karmaşık davranışlar gerektiren oyun materyallerine göre daha somut bir temel sağlayabileceğini bulmuşlardır. Yemek/atıştırma alanındayken sınıfın diğer alanlarına göre OSB olan çocukların akranlarına göre daha yüksek düzeyde sosyal katılım sergilediklerini aynı zamanda büyük

motor davranışlarla meşgul olurken sosyal katılımlarının daha sık olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada grup düzenlemeleri incelendiğinde ise, bir ya da iki akranın bulunduğu küçük gruplarda büyük gruplara göre akranlarına sosyal katılımlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Boyd, Conroy, Asmus, McKenney ve Mancil (2008) yaptıkları çalışmada yaşları 39-61 ay aralığındaki 7 OSB olan çocuğun sınıf ortamlarında akranlarıyla ilişkili sosyal davranışlara katılımlarını etkileyebilecek değişkenleri incelemişlerdir. Araştırmada grup büyüklüğü incelenmiş ve bire bir etkileşimlerde ve küçük gruplarda büyük gruplara göre daha çok sosyal etkileşim başlatma davranışlarına katılım sergiledikleri, oyun biçimleri incelendiğinde katılımcılarının çoğunun çocukların yönlendirdiği oyunlarda akranların yönlendirdiği oyunlarla karşılaştırıldığında daha yüksek düzeyde sosyal etkileşim davranışlarına katıldıkları, yetişkin katılımı incelendiğinde ise katılımcıların çoğu yetişkinlerin katılmadığı etkinliklerde yetişkinlerin aktif ya da pasif olarak katıldıkları etkinliklere göre daha fazla zamanda akranlarıyla pozitif sosyal etkileşimlere katılım gösterdiği belirtilmiştir.

OSB olan çocuklar, etkinliklere katılımın yanı sıra materyale katılımında da akranlarına göre daha sınırlı performans gösterebilmektedirler (Harrop vd., 2016). Bütünleştirme ortamlarında yaşları 24 ay olan 3 OSB tanılı çocuğun materyale katılımlarının incelendiği bir çalışmada, çocukların materyalleri kendilerinin seçtikleri durumda materyale katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu; materyalleri öğretmenlerin seçtiği durumda ise problem davranış düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Reinhartsen, Garfinkle ve Wolery, 2002). McWilliam ve Bailey'e (1992) göre çocuğun oyuncuğa ya da diğer materyallere katılımı, daha karmaşık oyun becerilerinin öğretimi için temel olarak görülmektedir. OSB olan çocukların hayali oyun, dramatik oyun ve nesnelere sembolik olarak kullanmayı öğrenmelerinin, oyuncak ve materyale katılım düzeyinin yüksek olduğu durumlarda daha mümkün olduğu ifade edilmektedir (Reinhartsen vd., 2002).

Uluslararası alanyazında yer alan ve fiziksel ve sosyal çevreye ilişkin faktörlerin katılıma etkisini inceleyen çalışmalar, çocuklar için gerekli uyarılma ve düzenlemelerin gerçekleştirildiği çevrelerle olumlu sosyal etkileşimlerin olduğu bağlamların, yüksek katılım düzeyleriyle ilişkili olduğunu öne sürmektedir (Aydoğan, Farran ve Sağsöz, 2015; Coelho, Cadima ve Pinto, 2019). Öğrenme ortamlarının, açık alanların ve sınıf içindeki görevli personellerin görevlerinin düzenlendiği sınıflarda, çocukların akranlarla ve materyallerle aktif katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Dunst vd., 1986). Buna dayalı olarak, katılımında sınırlılık yaşayan çocukların katılım düzeylerinin

desteklenmesi amacıyla önerilen çevresel düzenlemelerin yapılmasının ve sınıf içi personel görevlerinde yapılacak düzenlemelerin katılım düzeylerini desteklemede önemli bir yol olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Bütünleştirme ortamlarında gelişim geriliği olan çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesiyle sosyal katılımlarının arttığı, öğretimi hedeflenen sosyal becerilerinin kalıcılığının ve genellemelerinin sağlandığı belirtilmektedir (Hartzell, Gann, Liaupsin ve Clem, 2015). Motor problemlere sahip çocukların fiziksel özelliklerinden dolayı etkinliklere katılımlarını etkileyebilecek olumsuz durumları en aza indirmek ve sınıf içindeki devam eden etkinliklere katılımlarını desteklemek amacıyla, çocukların fiziksel özelliklerine uygun olarak konumlandırma stratejilerinin kullanılmasının (ör. sınıf içinde kullanılan sandalyelerin uyarlanması) çocukların etkinliklere katılımlarını artıracak ileri sürülmüştür (Breath, DeMauro ve Snyder, 1997). Hu, Lim ve Boyd (2016) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi bütünleştirme ortamlarında yaşları 36-72 ay aralığında 13 ÖG olan çocuğun katılım ve etkileşimlerinin etkinliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu çalışmada çocukların katılım düzeylerinin etkinliklere göre farklılaştığı görülmüş ve çocukların en yüksek katılım düzeyini yemek zamanında sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca yemek zamanında çocukların yetiştikine katılım davranışlarının akarana katılım davranışlarından daha yoğun olduğu belirtilmiştir. Akarana katılım düzeyinin serbest oyun zamanında daha yüksek olduğu ve bu düzeyde akarana katılımın daha yüksek olmasının serbest oyun etkinliklerinde çocuk başlatmalı etkinliklerin olması, oyunu ve oyuncakları çocukların seçmesi gibi özelliklerden etkilenmiş olabileceği belirtilmiştir.

Uluslararası alanyazında öğretmenlerin etkileşim stilleri ve katılımın ilişkisinin incelendiği çalışmalardan biri olan, Raspa ve diğerleri (2001) tarafından yaşları 12-34 ay aralığında olan 78 çocuğun dahil edildiği çocuk bakım merkezlerinin niteliği ve katılım üzerine gerçekleştirilen bir çalışmada, yüksek nitelikli sınıflarda bulunan çocukların hayali oyunlara, sohbet bağlamlarına katılımlarının daha yüksek olabileceği belirtilmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin çocuklarla etkileşimleri sırasında destekleyici ve duyarlı olmalarının katılım düzeyini artırdığı bulunmuş, sınıftaki öğretmen başına düşen öğrenci sayısının artmasının çocukların genel katılım düzeylerini düşürdüğü belirtilmiş ancak grup büyüklüğü ile katılım düzeyleri arasında güçlü bir ilişki bulunmadığı ifade edilmiştir. Doumen, Koomen, Buyse, Wouters ve Verschueren (2012), yaklaşık 5 yaşlarında olan çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrenci-öğretmen ilişkisi ve katılım arasındaki ilişkiyi incelemişler ve öğrenci-öğretmen ilişkisini değerlendikleri

ölçeğin alt alanlarından olan Yakınlık puanları yükseldikçe katılım performanslarının yükseldiğini, Çatışma alt alanına ilişkin puanlar yükseldiğinde ise çocukların katılım performanslarının azaldığını bulmuşlardır. Bir başka çalışmada Singer, Nederend, Penninx, Tajik ve Boom (2013), TG çocukların serbest oyun bağlamında öğretmenle ilişkilerini ve oyuna katılım performanslarını incelemişler, öğretmenin oyun sırasında çocuklara olan fiziksel yakınlığının oyuna katılım performansı ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ridley ve diğerleri (2000) yaptıkları çalışmada çocuk bakım programlarının niteliği ve katılım arasındaki ilişkiyi incelemişler ve çevrenin, öğretmenin duygusal tarzının ve olumlu etkileşim özelliklerinin yüksek katılım düzeyiyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Almqvist (2006), tarafından 1-4 yaş arasındaki 1025 çocuğun dâhil edildiği bir çalışmada, katılım davranışlarıyla ilişkili olan aile, akran ve öğretmen etkileşimleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu, çocuğun evde ve bakım merkezlerinde etkinliklere ulaşılabilirlikleri değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan çocuklar değerlendirme sonuçlarına göre beş gruba ayrılmıştır. Yüksek katılım düzeyine sahip çocukların evde ve bakım merkezlerinde etkinliklere ulaşılabilirliklerinin, çocukların aile, akran ve öğretmen etkileşimlerinin, ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada düşük katılım düzeyine sahip gruptaki çocukların etkileşim ve ulaşılabilirlik seviyelerinin ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının ise diğer gruplardan daha düşük olduğu bulunmuştur.

Ulusal Alanyazın

Ulusal alanyazında okul öncesinde ÖG olan çocukların katılım düzeylerinin ele alındığı tek bir araştırmaya rastlanmıştır. Yılmaz (2020) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi sınıflarda çalışan öğretmenlere sunulan koçluk hizmetinin sınıf kalitesine, öğretmenlere ve öğrencilere etkisi incelenmiştir. Araştırmada ilk olarak ihtiyaç analizi yapılmış ve bu analizler sonucunda üç modülden oluşan bir program geliştirilmiştir. Birinci modül olan *erişimin artırılması* alanında fiziksel ortamın (masalar, dolaplar, oyuncaklar) ve etkileşimsel ortamın (etkinlikler, kurallar) düzenlenmesi yer almaktadır. İkinci modül olan *katılımın sağlanması* alanında, fiziksel çevrenin düzenlenmesi, öğretimin ve öğretim materyallerinin farklılaştırılması, öğrenci ve öğretmen ilişkileri bulunmaktadır. Son modül olan *gelişim ve öğrenmenin desteklenmesi* alanı, gelişimsel değerlendirme ve veriye dayalı karar vermeyi, öğretimin bireyselleştirilmesini ve geri bildirim sunulmasını içermektedir. Araştırmanın deney ve kontrol grubuna okul öncesi

eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş aralığında olan toplam 10 ÖĐ olan çocuk ve 10 öğretmen dahil edilmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların 2'si dil konuşma güçlüğü, 1'i zihinsel yetersizlik, 1'i işitme engeli ve 1'i işitme ve bedensel engel tanısına, kontrol grubundaki çocukların ise 1'i dil konuşma güçlüğü, 1'i zihinsel yetersizlik, 2'si işitme engeli ve 1'i atipik otizm tanısına sahiptir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların gelişimsel özellikleri açasından aralarında fark olup olmadığını belirlemek için Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) ve dil gelişim özelliklerini belirlemek için Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) uygulanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda gelişimsel özellikleri açasından iki grubun arasında fark olmadığı görülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında sınıfa ilişkin özelliklerin belirlenmesi için Kaynaştırma Sınıf Profili kullanılmıştır. Öğretmene ilişkin veriler; Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği, Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeğinin yanı sıra deney grubuyla yapılan görüşme ve araştırmacının gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmada çocuklara ilişkin veri toplamak için Öğretmenlerin Rutinlerle Meşguliyeti Değerlendirme Ölçeği (Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement [STARE]), GEÇDA ve TEDİL, kullanılmıştır. Araştırma kapsamında sunulan koçluk hizmetlerinin sonucunda öğretmenlerin sınıflarındaki ÖĐ olan öğrencilerin katılımlarını çocukların gereksinimleri doğrultusunda destekleme yollarında gelişmeler görüldüğü ve sınıf kalitesinin yükseldiği ifade edilmiştir. Araştırmada öğretmen davranışlarında görülen olumlu değişimlere rağmen ÖĐ olan çocukların yetişkine, akarana ve materyale katılımlarında ve katılım karmaşıklıklarında anlamlı bir değişim olmadığı bulunmuştur. Bu durum Yılmaz (2020) tarafından katılımı etkileyen pek çok değişkenin olması nedeniyle tek başına öğretmen davranışlarındaki değişimin katılım üzerinde anlamlı bir etki sağlayamamış olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Uluslararası alanyazında katılımın öğrenme için önemini vurgulayan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Casey ve McWilliam, 2007; McWilliam ve Bailey, 1992; Raspa vd., 2001). Katılımda çeşitli sınırlılıklar yaşayabilen ÖĐ olan çocuklarla yürütölen çalışmaların farklı tanı gruplarına odaklandığı ancak OSB olan çocukların katılım düzeylerini inceleyen ve OSB tanısına özgü özelliklerin katılım üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaların sayıca daha sınırlı olduğu görölmektedir. Bununla birlikte, ulusal alanyazında katılımın ele alındığı yalnızca bir çalışmanın olması; bu çalışmada yalnızca öğretmen davranışlarının katılımı etkisinin incelenmesi ve tek başına öğretmen davranışlarındaki değişimlerin katılım üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığının ortaya

konması nedeniyle OSB olan çocukların katılım düzeylerinin ve katılımı etkileyen değişkenlerin ayrıntılı olarak incelendiği yeni çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Problem

Çocukların sosyal ortamlarda ve öğrenme ortamlarındaki performanslarıyla ilişkili olan (Casey ve McWilliam, 2007; Raspa vd., 2001) katılım, çevresel ve/veya çocuğa özgü değişkenlerden etkilenebilmektedir. Çocuğa özgü değişkenlerden biri olan çocuğun sahip olduğu yetersizlik durumu, katılım düzeyini etkileyen önemli bir özelliktir (McWilliam ve Bailey, 1995). Yapılan çalışmalarda ÖG olan ve TG çocukların katılım düzeyleri karşılaştırıldığında ÖG olan çocukların oyuncakla daha az meşgul oldukları (Krakow ve Kopp, 1983) ve akranlarıyla daha az aktif katılımlı zaman geçirdikleri bulunmuştur (Dunst vd., 1986). Coelho ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ÖG olan, gelişimsel risk altında olan ve TG çocukların etkinlikler üzerinde harcadıkları zaman arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, ancak gruplar arasındaki önemli bir farklılığın genel katılım puanları arasında olduğu bulunmuştur. Çalışmaya göre, ÖG olan ve risk grubundaki çocuklar TG çocuklara göre tüm grup etkinliklerine katılımda anlamlı düzeyde daha düşük performans göstermektedir.

OSB olan çocukların etkinliklere, yetişkinlere, akranlara ve materyallere katılımda önemli sınırlılıklar yaşadıklarını gösteren çalışmalar mevcuttur ve OSB olan çocuklar, katılım türlerinde olduğu kadar katılım düzeylerinde de TG akranlarından önemli oranda farklılaşmaktadırlar (Fleury ve Hugh, 2018; Kishida ve Kemp, 2006). Sam ve diğerleri (2016), yetişkinin katılım gösterdiği durumlarda OSB olan çocukların katılımlarındaki farklılaşmayı inceledikleri bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada, yetişkinin katılım gösterdiği durumlarda otizm şiddeti daha yüksek düzeyde olan veya daha düşük dil düzeyine sahip çocukların daha fazla katılım gösterme eğiliminde oldukları; bununla birlikte daha yüksek düzeyde problem davranışa sahip çocukların daha sınırlı katılım gösterme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Boyd ve diğerleri (2008) sınıf içinde doğal olarak ortaya çıkan durumların OSB olan çocukların sosyal etkileşim davranışlarını nasıl etkilediğini araştırdıkları çalışmalarında; OSB olan çocukların küçük grup etkinliklerinde büyük grup etkinliklerine göre sosyal etkileşimlere katılımlarının daha yüksek olduğunu, sosyal etkileşim başlatma davranışları ve sosyal etkileşimleri oyun özelliklerine göre incelendiğinde çocuk yönlendirmeli oyunlarda öğretmen

yönlendirmeli oyunlara göre daha yüksek katılım gösterdiklerini, sosyal etkileşim davranışları yetişkinlerin katılım davranışlarına göre incelendiğinde ise yetişkinlerin katılımsız kaldıkları ortamlarda akranlarla sosyal etkileşimlerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Rezska ve diğerleri (2012) tarafından okul öncesi sınıfların ekolojik özellikleri ve OSB olan çocukların sosyal davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada OSB olan çocukların zamanlarının yaklaşık %2'sinde akranlarıyla sosyal katılım davranışları sergiledikleri bulunmuştur. Buna karşın, farklı tanılarına sahip ÖG olan çocuklar için bu oranın yaklaşık %8 ile %11 olduğu belirtilmektedir (Brown, Odom, Li ve Zercher, 1999; L. Tsao vd., 2008). TG çocuklar ise zamanlarının yaklaşık %18'inde akranlarıyla sosyal katılım davranışları sergilemektedir (Brown vd., 1999). Diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, OSB olan çocukların zamanlarının çok kısıtlı bir bölümünü akranlarıyla etkileşim kurarak geçirdikleri ve bu alanda hem diğer tanı gruplarından hem de TG çocuklardan farklılaştıkları ifade edilebilir. Sınıflardaki alanlar açısından incelendiğinde OSB olan çocukların kitap köşelerinde, kitapla ilişkili etkinliklerde ve yemek alanlarında akranlarına sosyal katılımlarının daha yüksek olduğu; etkinlikler açısından ele alındığında ise kaba motor beceriler gerektiren etkinliklerde ve çocuk yönlendirmeli etkinliklerde akranlara sosyal katılımlarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Rezska vd., 2012). Tüm bu çalışmalar birlikte ele alındığında, OSB olan çocukların katılım davranışlarında akranlarına göre çeşitli sınırlılıklar yaşadıkları görülmektedir. Dolayısıyla katılım, OSB olan çocuklar için desteklenmesi gereken bir alan olarak ortaya çıkmaktadır ve bu desteklerin sunulabilmesi için OSB olan çocukların bu alandaki karakteristik özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Ulusal alanyazında OSB olan çocukların katılım davranışlarına odaklanan bir araştırmaya rastlanmamış ve uluslararası alanyazında da araştırmaların yoğunlukla OSB dışındaki tanı grupları ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Bununla birlikte, OSB olan çocukların katılım davranışlarını etkileyebilecek olan tanıya özgü değişkenlerden otizm şiddeti, sosyal iletişim yeterlikleri ve tekrarlayıcı davranışların ele alındığı sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır; katılımı etkileyebilecek olan diğer değişkenlerden olan okula uyum davranışları ve öğretmen öğrenci ilişkilerinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın, OSB olan çocuklarda bu değişkenler ile katılım ilişkisinin incelenmesi yönüyle alanyazına katkı sağlayacağı; ulaşılan sonuçların uygulama ve müdahalelerin iyileştirilmesinde ve katılımı desteklemeye yönelik yeni uygulamaların geliştirilmesinde rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda eğitimlerine devam eden OSB olan çocukların katılım tür ve katılım karmaşıklığını belirlemek ve katılımı etkileyebileceği düşünülen değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1. OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım tür ve katılım karmaşıklığı farklılaşmakta mıdır?
2. Otizm şiddeti hafif ve ağır düzeyde olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım türleri ve katılım karmaşıklığı farklılaşmakta mıdır?
3. Otizm şiddeti hafif ve ağır düzeyde olan çocukların sosyal iletişim yeterlikleri, tekrarlayıcı davranışları, okula uyum düzeyleri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri farklılaşmakta mıdır?
4. OSB olan çocukların katılım tür ve karmaşıklığı ile sosyal iletişim yeterlikleri, tekrarlayıcı davranışlar, okula uyum düzeyleri, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve otizm şiddeti arasında ilişki var mıdır?
5. OSB olan çocukların katılım tür ve karmaşıklık performansları, sosyal iletişim yeterliği, tekrarlayıcı davranışlar, okula uyum düzeyleri, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve otizm şiddeti tarafından yordanmakta mıdır?

Önem

Çevreyle etkileşimin ve katılımı geçiren sürenin yeterince uzun ve nitelikli olduğu ortamlarda öğrenme fırsatlarından yararlanma olanağının yüksek olduğu bilinmektedir. Katılım, aynı zamanda bütünleştirme uygulamalarının temelinde yer almaktadır ve bütünleştirme ortamlarında bu alanda sınırlılık yaşayan çocuklar için destekler sunulmaktadır. Sunulan etkili uygulamalarla katılımın desteklenmesi amaçlanırken, çocukların sahip oldukları yetersizlik durumu, problem davranışlar, gelişimsel açıdan uygun olmayan çevresel özellikler ve öğretmen davranışları gibi bazı değişkenler de katılım üzerinde olumsuz yönde etkili olabilmektedir.

Katılımın öğrenme ve sosyal etkileşim bağlamlarındaki rolü göz önünde bulundurulduğunda, OSB olan çocukların katılımında yaşadıkları sınırlılıkların gelişimsel açıdan oluşturacağı dezavantajların önemle ele alınması gerektiği düşünülmektedir. OSB

olan çocukların katılımında yaşadıkları sınırlılıkların giderilmesi, gelişimsel ve bağlamsal olarak uygun etkileşimlere katılımlarının desteklenmesi ve dolayısıyla genel eğitim ortamlarına bütünleştirilmelerinin sağlanması, OSB olan çocuklar için son derece olumlu ve istendik çıktılarla sonuçlanacaktır. OSB olan çocukların katılım davranışlarının desteklenmesi, ancak bu alandaki özelliklerinin tam anlamıyla belirlenmesiyle mümkün olabilir. Bu araştırmanın alanyazına sağlayacağı katkıyla ülkemizde OSB olan çocukların katılım tür ve düzeylerine ilişkin bilgi eksikliğini gidermeye hizmet etmesi beklenmektedir. Bununla birlikte ulaşılabilecek sonuçların OSB olan çocuklarda katılım konusunda gerçekleştirilecek ileri araştırmalara; OSB olan çocukların katılım tür ve düzeylerine ilişkin performanslarını desteklemeye yönelik var olan uygulamaların şekillendirilmesine ve var olanlardan farklı olarak yeni uygulamaların geliştirilmesine alt yapı oluşturabileceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

OSB olan çocukların katılım düzeyleriyle çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada OSB olan çocukların katılım düzeylerine ilişkin veriler, öğretmenlerin çocuklar hakkında genel görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerden alınan bilgilerle toplanmıştır. Yalnızca öğretmenlerden alınan görüşlerin yanlılık riski yaratabileceği ve çocukların katılım türlerindeki ve karmaşıklığındaki performanslarının etkinlikler sırasında doğrudan gözlemler yoluyla toplanmasının daha güvenilir bilgiler sunabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, pandemi nedeniyle okullara erişimde ve okul öncesi kurumların eğitim süreçlerinde yaşanan aksaklıklar nedeniyle doğrudan gözlemler yoluyla veri toplanamamış olmasının araştırmanın sınırlılığı olarak ele alınabileceği düşünülmektedir.

Tanımlar

Otizm spektrum bozukluğu: Gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan OSB, sınırlı ilgi alanı, tekrarlayıcı davranışlar ile dil ve iletişim alanında görülen bozukluklarla karakterize olan nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013).

Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamaları: Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere gereksinim duydukları destek eğitim hizmetleri sunularak her tür ve kademedeki akranlarıyla etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim hedeflerini gerçekleştirmelerini

sağlamak amacıyla tam ya da yarı zamanlı olarak sunulan eğitimidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Katılım: Çocukların gelişimsel ve bağlamsal olarak uygun davranışlarda geçirdiği süredir (McWilliam, 1991; McWilliam ve Bailey, 1992).

Katılım türü: Bu kavram, McWilliam ve Ware (1994) tarafından üç kategoride tanımlanan *yetişkine*, *akrana* ve *materyale* katılımı belirtmektedir ve bu kategoriler arasında karmaşıklığa yönelik bir hiyerarşi bulunmamaktadır. Belirtilen katılım türleri, “Katılım Düzeyleri ve Türleri” başlığı altında açıklanmıştır.

Katılım düzeyi: Bu kavram, McWilliam ve Bailey (1992) tarafından karmaşıklık düzeylerine göre sıralanmış, *katılımsız*, *geçici katılım*, *farklılaşmamış katılım*, *ayrıntılı katılım* ve *sürekli katılım* olmak üzere beş farklı kategoriye belirtmektedir. Belirtilen katılım düzeyleri, “Katılım Düzeyleri ve Türleri” başlığı altında açıklanmıştır.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerdeki katılımlarının belirlenmesi, katılım türleri ve katılım karmaşıklığı ile iletişim becerileri, tekrarlayıcı davranışları, okula uyum düzeyleri ve öğretmen ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve katılım türleri ve karmaşıklığını yordayan değişkenlerin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma, iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşaması nedensel karşılaştırma deseninde planlanmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında, katılımcı gruplara müdahale olmadan gruplar arasındaki farklılıkların sebeplerinin ve sonuçlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırmanın ilk aşamasında OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerdeki katılım türleri ve karmaşıklığı karşılaştırılmıştır. Ardından otizm şiddeti hafif ve ağır düzeydeki OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerdeki katılım türleri ve karmaşıklığı arasındaki farklar incelenmiştir. Son olarak otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların sosyal iletişim yeterlikleri, tekrarlayıcı davranışları, okula uyum düzeyleri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması, korelasyonel araştırma deseninde yürütülmüştür. Korelasyonel araştırmalar, en az iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin incelenmesi yoluyla neden ve sonuca ilişkin ipuçları elde etmek için gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Bu araştırmada OSB olan çocukların katılım türleri ve karmaşıklığı ile sosyal iletişim yeterliği, tekrarlayıcı davranışlar, okula uyum düzeyleri, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve otizm şiddeti arasındaki ikili ilişkiler incelenmiştir. Ardından hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılarak önceki analizlerde

katılımla istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenen değişkenlerin katılım türleri ve karmaşıklığını yordama durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan yaşları 39-72 ay arasında olan, kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve tanısı üniversite hastanelerince konulmuş olan 52 (40 erkek, 12 kız) OSB tanılı çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmanın amacına bağlı olarak derinlemesine inceleme yapılmasına olanak sağlayan amaçsal örnekleme, belirli özelliklere sahip katılımcılarla çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017).

Katılımcıların çalışma grubuna dahil edilmesi için *okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma yoluyla eğitime devam ediyor olma, takvim yaşı bakımından 36-72 ay arasında olma ve OSB tanısına sahip olma* ölçütleri aranmıştır. Katılımcıların eğitimlerine kaynaştırma yoluyla devam ediyor olma ve yaş ölçütlerini karşılama durumları ile tanılarına ilişkin bilgiler, öğretmenleri tarafından doldurulan demografik bilgi formu yoluyla elde edilmiştir. Buna ek olarak, katılımcıların OSB tanılarının doğrulanması ve otizm şiddetinin belirlenmesi amacıyla Schopler, Reichler, Devellis ve Daly (1980) tarafından geliştirilen Childhood Autism Rating Scale (CARS) ölçeğinin İncekaş Gassaloğlu, Baykara, Avcil ve Demiral (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan formu olan Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ) kullanılmıştır. ÇODÖ skorları 30 ve üzeri olan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. İncekaş Gassaloğlu ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada önerildiği gibi katılımcılar, ÇODÖ skoru 30-36,5 arası olan çocuklar hafif, 37 ve üzeri olan çocuklar ağır olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler, Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Otizm şiddeti (n)	ÇODÖ* puanı			Yaş (ay)			Cinsiyet (n)	
	Min.-Maks.	M	SS	Min.-Maks.	M	SS	Erkek	Kız
Hafif (14)	30.5-36.5	33.54	2.41	39-69	58.50	8.70	11	3
Ağır (38)	37-56,5	46.54	5.40	40-72	59.95	9.31	29	9

*ÇODÖ: Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği.

Tablo 1’de sunulan bilgiler incelendiğinde katılımcıların yaşlarının belirlenen ölçütleri karşıladığı, bununla birlikte tüm katılımcıların ÇODÖ skorlarının kesme puanı olan 29.5’in üzerinde olduğu ve tanılarının doğrulandığı görülmektedir. Katılımcıların cinsiyet dağılımlarına ilişkin bilgiler ise cinsiyetler arasındaki oranın ($40 / 12 = 3.33$) alanyazında OSB olan çocuklar için belirtilen cinsiyet dağılımına (Baio vd., 2018) paralel olduğunu ortaya koymaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ve araştırma verilerini toplamaya yönelik araçlar olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. İzleyen bölümde verilerin toplanmasında kullanılan araçlara ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur.

Katılımcıların Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan çocuklar ve öğretmenlere ilişkin bilgi toplamak amacıyla Demografik Bilgi Formu ve araştırmaya katılan öğretmenlerden gönüllü olarak çalışmaya dâhil olduklarına ilişkin izin almak amacıyla Öğretmen İzin Formu kullanılmıştır. Kullanılan araçlara ilişkin bilgiler izleyen bölümde sunulmuştur.

Demografik Bilgi Formu. Demografik Bilgi Formu (bk. EK 1), araştırmaya katılan çocukların, öğretmenlerin ve sınıf özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda çocuklara, öğretmenlere ve sınıfa ilişkin bilgileri elde etmeyi amaçlayan sorular bulunmaktadır. OSB olan çocuklara ilişkin sorular doğum tarihleri, cinsiyetleri, tanıları, ne kadar süredir okul öncesi eğitime devam ettikleri, öğretmenlerin öğrenciyi ne kadar süredir tanıdığı; öğretmenlere ilişkin sorular öğretmenlerin yaşları, çalışma deneyimleri, ÖG olan çocuklarla çalışma deneyimleri ve özel eğitime ilişkin eğitim alıp almama durumları; sınıfa ilişkin sorular ise sınıfta bulunan yardımcı personel sayısı, sınıfta bulunan ÖG olan çocuk sayısı ve öğrenci sayılarına yöneliktir.

Öğretmen İzin Formu. Öğretmen İzin Formu (bk. EK 2), araştırmaya katılan öğretmenlerden çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair izinlerinin alınması için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmanın amacı ve süreci, araştırmaya katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olduğu

ve sürecin herhangi bir aşamasında isterlerse araştırmadan ayrılacakları açıklanmaktadır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden bu formu imzalamaları istenerek yazılı izinleri alınmıştır.

Araştırma Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Veri Toplama Araçları

OSB olan çocukların katılım tür ve düzeylerinin belirlenmesinde Öğretmenlerin Rutin Katılımları Değerlendirme Ölçeği (The Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement, STARE); otizm tanılarını doğrulamak ve otizm şiddetini belirlemek için Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ) kullanılmıştır. Çocukların iletişim becerileri Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyon (SİLKOL-R-OTV), tekrarlayıcı davranışları ve yoğunluğu ise Tekrarlayıcı Davranış Ölçeği-Revize-Türkçe Versiyon (TEDÖ-R-TV) ile belirlenmiştir. Çocukların okula uyumlarının belirlenmesi için Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) ve öğrenci öğretmen ilişkisinin belirlenmesi için Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu (ÖÖİÖ-KF) doldurulmuştur. Kullanılan bu araçlardan ÇODÖ, SİLKOL-R-OTV, TEDÖ-R-TV, OUÖDÖ-KF, ÖÖİÖ-KF için telif hakkını elinde bulunduran yazarlardan kullanım izni alınmıştır. Yazarlardan alınan kullanım izinlerine ilişkin yazışma kayıtları EK 3, EK 4, EK 5, EK 6 ve EK 7'de sunulmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan araçlar izleyen bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Öğretmenlerin Rutin Katılımları Değerlendirme Ölçeği (The Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement-STARE). Çalışmaya katılan tüm çocukların katılım ve tür ve düzeylerinin belirlenebilmesi için STARE (bk. EK 8) ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, ÖG olan ve TG çocukların katılım tür ve düzeylerini sınıf içinde devam eden etkinliklerde değerlendirilmesi için Casey ve McWilliam (2007) tarafından geliştirilmiştir ve yazarlar aynı çalışmada, ölçeğin izne gereksinim olmadan kopyalanabilir ve kullanılabilir olduğunu belirtmişlerdir. Ölçek öğretmenlerden yapılan etkinlikler sırasında öğrencilerin katılımları hakkında bilgi toplamasına imkân sağlamakta ve her etkinlikten sonra kolayca uygulanabilmektedir. Etkinlik sırasında çocuğun davranışları 10 dakika gözlemlenmekte ve etkinlik sonrasında bu gözlemlere göre araç doldurulmaktadır. Araçta katılım türleri (yetişkine katılım, akrana katılım ve materyale katılım) çocukların etkinlik sırasında geçirdikleri süre (neredeyse hiçbir zaman, zamanının çok azında, zamanının yarısı, zamanının çoğu ve neredeyse her zaman) dikkate

alınarak kodlanmaktadır. Çocukların genel katılım düzeyleri ise *katılımsız*, *gelişmemiş*, *ortalama*, *gelişmiş* ve *karmaşıklaşmış* olarak kodlanmaktadır. Bu katılım düzeyleri çocukların uygun olmayan davranış sergiledikleri ya da etkinlik dışında kaldıkları durumlarda *katılımsız*; tekrarlı davranışlar ve etrafına bakma gibi davranışlar sergiledikleri durumlarda *gelişmemiş*; rutinleri takip ettikleri durumlarda *ortalama* katılım olarak kodlanmaktadır. Çocuklar etkinlik hakkında konuştuklarında veya yaratıcı katkılar sunduklarında katılım düzeyleri *gelişmiş*; etkinliklere sembolik konuşmalarla ve -miş gibi oyun ve eylemlerle katılım gösterdiklerinde ise *karmaşıklaşmış* katılım olarak kodlanmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeyleri ele alındığında, Casey ve McWilliam (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada STARE'in benzer ölçek geçerliğinin incelendiği ve McWilliam ve De Kruif (1998) tarafından geliştirilmiş olan Children's Engagement Questionnaire-III (E-QUAL III) ile tutarlılığının gözlemlenen ortak katılımcılarda yapılandırılmış ve yapılandırılmamış bağlamlardaki gözlemlerde %60 ile %100 arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca aracın sosyal geçerliği için ebeveynlerle yapılan görüşmede tüm ebeveynlerin STARE'in çocukları hakkında doğru bilgi sunduğunu belirttiği ifade edilmiştir. Ölçme aracının güvenirliği, kodlayıcılar arası tutarlılığın belirlenmesi yoluyla incelenmiş ve katılım düzeylerine ilişkin kodlamaların %91 ile %100 arasında olduğu, katılım türünde ise bu tutarlılığın %80 ile %90 arasında olduğu ifade edilmiştir (Casey ve McWilliam, 2007). Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenirlik analizleri için test tekrar test yöntemi uygulanmış, 16 katılımcıdan ölçek doldurulduktan en az 2 hafta sonra ölçeği tekrar doldurmaları istenmiş ve iki ölçme sonucu arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Yapılandırılmış etkinliklerde ilk ve son değerlendirmeler arasındaki ilişkiler yetişkine katılımda .98, akrana katılımda .90, materyale katılımda .86, katılım karmaşıklığında ise .92 olarak bulunmuştur. Yapılandırılmamış etkinlikler için ilk ve son değerlendirmeler arasındaki ilişki incelendiğinde ise yetişkine katılımda .91, akrana katılımda .92, materyale katılımda .93, katılım karmaşıklığında .96 pozitif yönlü korelasyon olduğu görülmüştür. Test tekrar test hesaplamalarının sonuçları ilk ve son değerlendirmeler arasında yüksek düzeyde ilişkiler olduğunu, dolayısıyla öğretmenlerden alınan bilgilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ). ÇODÖ, OSB olan çocukları diğer gelişimsel yetersizliği olan çocuklardan ayırmak ve otizm şiddetini belirlemek için Schopler ve diğerleri (1980) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasını, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını Sucuoğlu, Öktem, Akkök ve Gökler

(1996) gerçekleştirmiş, İncekaş-Gassaloğlu ve diğerleri (2016) ise geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını genişletmek için ölçekle tekrar çalışmışlardır. Ölçek 15 ayrı alandan oluşmakta, her alan 1-4 arasında ve yarım derecelik puanlamayla değerlendirilmektedir. Puanlama sonucunda en az 15 en fazla 60 puan alınmaktadır ve kesme puanı 29,5'tir. Ölçekten 30-36,5 puan alan çocuklar hafif-orta, 37 ve üzeri puan alan çocuklar ağır olarak sınıflandırılmaktadır. İncekaş-Gassaloğlu ve diğerleri (2016), ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .95 ve ölçeğin toplam puanı için test tekrar test güvenirliliğinin .98 olduğunu bulmuşlardır. Çalışmada ölçeğin maddeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon değerleri hesaplanmış ve 14. madde (zihinsel tepki düzeyi) dışında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkilerin .49-.90 arasında değiştiği belirtilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği, ana bileşenler faktör analizine göre yapılmış ve 14. madde dışında tek bileşenli bir yapı ortaya koyduğu, ölçüt geçerliği analizlerine göre benzer bir ölçek olan Otizm Davranış Kontrol Listesi (ODKL) ile orta düzeyde ($r = .57$) korelasyona sahip olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma kapsamında da ölçeğin iç tutarlılığına bakılmış ve yapılan güvenilirlik analizine göre ÇODÖ'nün Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinal formunun, DSM-5 tanılama ölçütlerinin kabul edilmesinden daha önce geliştirilmiş olmasına karşın, psikometrik özelliklerinin DSM-5 ile uyumlu olduğu ve bu nedenle tanı koyma sürecinde sıklıkla kullanıldığı belirtilmektedir (Park ve Kim, 2016). Türk kültüründe geçerliği ve güvenirliliği ortaya konmuş olan bu ölçek, bu çalışmada OSB olan çocukların tanılarını doğrulamak ve otizm şiddetini belirlemek için kullanılmış ve öğretmen görüşlerine göre doldurulmuştur.

Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyon (SİLKOL-R-OTV). Sosyal İletişim Kontrol Listesi Ingersoll ve Dvortcsak (2010) tarafından başlangıçta 18 ay ile 6 yaş arasındaki OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerini değerlendirmek ve müdahale sürecinde amaç seçimi yapmak için geliştirilmiştir. Ölçek, sosyal iletişim becerileri hakkında ayrıntılı bilgi vermesi ve kısa zamanda uygulanmasından dolayı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda veri toplamak amacıyla da kullanılmıştır (Ingersoll ve Wainer, 2011). Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları İnan, Ökcün-Akçamuş, Bakkaloğlu ve Yalçın (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek; sosyal katılım, ifade edici dil becerileri, alıcı dil becerileri, taklit becerileri ve oyun becerilerini değerlendirmek amacıyla dört alandan ve toplam 70 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği dolduracak kişiden ilgili madde için çocuğun o maddeyi gerçekleştirme düzeyine göre *nadiren ya da henüz değil (1)*, *bazen ama sürekli değil (2)* ve *genellikle, zamanın en az %75'inde (3)* olarak

işaretleme yapmaları beklenmekte ve ölçekten toplamda 70 ile 210 arasında puan alınabilmektedir. İnan ve diğerleri (2020), uyarlama çalışmasında yapı geçerliği analizlerinden doğrulayıcı faktör analizine göre ölçeğin uyum indeksleri iyi düzeyde olan dört faktörlü bir yapı ortaya koyduğunu, dolayısıyla Türk kültüründe de yapısının doğrulandığını belirtmişlerdir. Çalışmada SİLKOL-R-OTV'nin ölçüt geçerliği için Sosyal Yanıtlayıcılık Ölçeği-2-Okulöncesi Türkçe Formu (SOYÖ-2-OTF) ile ilişkisi incelenmiş ve iki ölçeğin puanları arasında orta düzeyde korelasyon ($r = .62$) bulunduğu ortaya konulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılık katsayılarının öğretmenlerin doldurduğu formlarda .98 ve ebeveynlerin doldurduğu formlarda .98; ebeveyn ve öğretmenlerin doldurduğu formlar için değerlendiriciler arası güvenilirlik katsayısının ise .62 olduğu bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında da ölçeğin iç tutarlılığına bakılmış ve yapılan güvenilirlik analizlerinde ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının .98 olduğu bulunmuştur. Türk kültüründe geçerlik ve güvenilirliği ortaya konmuş olan bu ölçek, bu çalışmada OSB olan çocukların sosyal iletişim yeterliklerinin belirlenmesi için kullanılmış ve öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Tekrarlayıcı Davranış Ölçeği-Revize-Türkçe Versiyon (TEDÖ-R-TV).

Bireylerin sergiledikleri tekrarlayıcı davranışları ve bu davranışların yoğunluğunun belirlenmesi için Bodfish, Symons, Parker ve Lewis (2000) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını Ökcün Akçamuş, Bakkaloğlu, Demir ve Bahap Kudret (2019) gerçekleştirmiştir. Altı alt ölçekten (stereotipik davranışlar, kendine zarar verici davranışlar, kompulsif davranışlar, törensel davranışlar, aynılık/tekdüzelik davranışları ve sınırlı ilgi alanı) ve 43 maddeden oluşan ölçek, yetişkin tarafından ilgili madde için davranışın ortaya çıkma durumuna göre *davranış yok (0)*, *hafif düzey (1)*, *orta düzey (2)* ve *ağır düzey (3)* seçeneklerinden biriyle puanlanarak doldurulmaktadır. Çalışmada ölçeğin uzman görüşleriyle belirlenen kapsam geçerlik oranının ve kapsam geçerlik indeksinin 1 olduğu ve doğrulayıcı faktör analizine göre uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ölçüt geçerliliği için ölçeğin alt ölçeklerinden stereotipik davranışlar toplam puanı ve Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği 2 Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) stereotipik davranışlar alt ölçeği toplam puanı arasındaki ilişki incelenmiş ve alt ölçek puanlarının .41 ile .71 arasında değişen anlamlı pozitif ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Ölçeğin ayırt ediciliğinin belirlenmesi için OSB olan bireylerin yanında Entelektüel Yeti Yitimi (EYY) olan bireyler için ölçek doldurulmuş ve toplam puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. OSB ve EYY olan bireyler için ölçeğin tüm alt alanları ve toplam puanları arasında

anlamli bir farklılaşma olduğu, OSB olan bireylerin tekrarlayıcı davranışlar tüm alt alanlar ve toplam puanlarının EYY olan bireylerden daha yüksek olduğu ve ölçeğin iki grubu ayırt ettiği bulunmuştur. TEDÖ-R-TV toplam puanının GOBDÖ-2-TV ile belirlenen OBİ puanını anlamlı olarak yordadığı ($R^2 = 0.31$, $p < .001$) ve toplam varyansın %31'ini açıkladığı ifade edilmiştir. TEDÖ-R-TV'nin iç tutarlılık katsayısının ölçeğin tümü için .94 ve alt ölçekler için .73-.87 arasında olduğu bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında da ölçeğin iç tutarlılığına bakılmış ve yapılan güvenilirlik analizlerinde ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Türk kültüründe geçerlik ve güvenilirliği ortaya konmuş olan bu ölçek, bu çalışmada katılımcıların tekrarlayıcı davranışlarını ve davranışların yoğunluğunu belirlemek için kullanılmış ve öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF).

Ölçek Birch ve Ladd (1997) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyumlarının değerlendirilmesi için geliştirilmiştir. Ölçeğin revize edilmesi ve uygulamanın kolaylaştırılması amacıyla kısaltılması Betts ve Rotenberg (2007), ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması ise Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek öğretmenler tarafından doldurulmakta ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek çocuğun ilgili maddeyi gerçekleştirme durumu gözlenerek ve üçlü dereceleme ile *kesinlikle uymuyor (0)*, *uyuyor (1)*, *kesinlikle uyuyor (2)* şeklinde doldurulmakta ve toplamda 0 ile 30 arasında puanlanmaktadır. Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2018) tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında, yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın %62.439'unu açıkladığı; alt faktörlerle ölçekten alınan toplam puan arasındaki korelasyonun da Sınıfa Katılım faktörü için .97, Olumlu Yönelim faktörü için .84 olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı incelenmiş, iç tutarlılığın Sınıfa Katılım alt faktörü için .94, Olumlu Yönelim alt faktörü için .84 ve ölçeğin toplamı için .94 olduğu bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılığına bakılmış ve yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Türk kültüründe geçerliği ve güvenilirliği ortaya konmuş olan bu ölçek, bu çalışmada okul öncesi eğitimlerine devam eden çocukların okula uyumlarının belirlenmesi için öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu (ÖÖİÖ-KF).

Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla Pianta (2001a) tarafından

geliştirilmiştir. Beyazkürk (2005) ölçeğin 28 maddelik uzun formunun Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını tamamlamış, Şahin (2014) geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını tekrarlamıştır. 28 maddeden ve 3 alt ölçekten (Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık) oluşan formun uygulamasının uzun zaman almasından dolayı ölçeğin 15 maddeden ve iki alt alandan (Çatışma ve Yakınlık) oluşan kısa formu geliştirilmiştir (Pianta, 2001b). Şahin Ası ve Ocak Karabay (2018) ölçeğin kısa formunun Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını tamamlamıştır. Ölçek okul öncesi ve okul döneminde kullanılabilir; *kesinlikle uymuyor (1), pek uymuyor (2), bilmiyorum emin değilim (3), biraz uyuyor (4), tamamen uyuyor (5)* olarak 5'li derecelemeyle öğretmenler tarafından kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 15 ile 70 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini gösteren Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .82, test tekrar test güvenirligi sonucu da .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliği için yapılan analizlerde madde-toplam puan korelasyonlarının .24 ile .60 arasında değiştiği; dolayısıyla ölçeğin hedeflenen özelliği iyi düzeyde ölçtüğü belirtilmiştir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılığına bakılmış ve yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Türk kültüründe geçerliği ve güvenilirliği belirlenmiş olan bu ölçek, bu çalışmada öğrenci ve öğretmenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

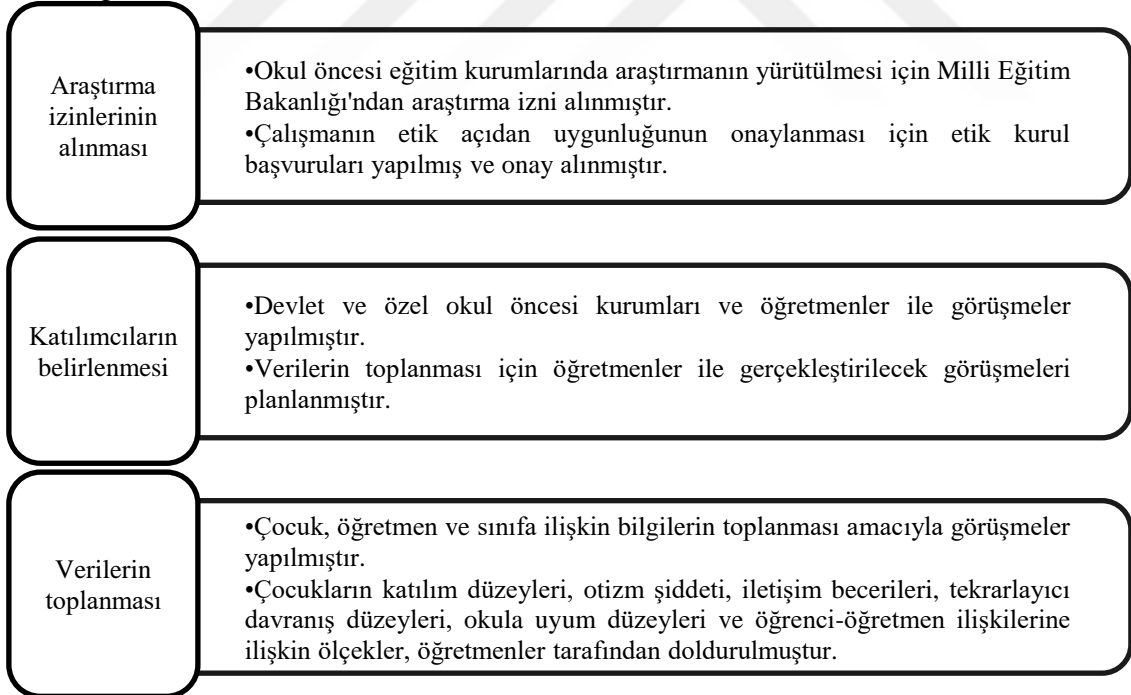
Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci; araştırma izinlerinin alınması, katılımcıların belirlenmesi ve verilerin toplanması olmak üzere üç aşamada tamamlanmıştır (bk. Şekil 1). Veri toplama sürecine başlamadan önce Milli Eğitim Bakanlığından okul öncesi eğitim kurumlarında araştırma yapılabilmesi için araştırma izni (bk. EK 9), ardından Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan araştırmanın etik açıdan uygunluğunun incelenmesi için talepte bulunularak etik kurul izni (bk. EK 10) alınmıştır. Daha sonra özel ve devlet anaokullarıyla görüşmeler yapılarak araştırmaya dâhil edilecek OSB olan çocuklar belirlenmiş ve araştırmaya dâhil edilecek öğretmenlerden gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin alınmasından sonra verilerin toplanması için öğretmenlerle yapılacak görüşmeler planlanmıştır. Görüşmeler okulların devam ettiği dönemlerde öğretmenlerle bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenlere çalışmanın amacı ve veri toplama araçlarının nasıl doldurulacağı hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Öğretmenlerden OSB olan çocuklara, öğretmenlere ve sınıfın yapısal özelliklerine ilişkin

bilgilerin yer aldığı Bilgi Formunu doldurmaları istenmiştir. OSB olan çocukların tanılarını doğrulamak ve otizm şiddetini belirlemek için öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ) doldurulmuştur. Öğretmenlerden çocukların katılım davranışlarını belirlemek için gözlemlerine dayalı olarak Öğretmenlerin Rutin Katılımları Değerlendirme Ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Öğretmenler çocukların sosyal iletişim yeterliklerini belirlemek için Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul öncesi Türkçe Versiyon (SİLKOL-R-OTV), tekrarlayıcı davranışlarını belirlemek için Tekrarlayıcı Davranış Ölçeği-Revize-Türkçe Versiyon (TEDÖ-R-TV), okula uyum düzeylerini belirleyebilmek için Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini belirlemek için Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formunu (ÖÖİÖ-KF) doldurmuşlardır. Bütün araçların doldurulması tek görüşmede gerçekleştirilmiş ve her öğretmenle görüşme ortalama 60 dakika sürmüştür.

Şekil 1

Veri Toplama Süreci



Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analiz sürecinde öncelikle elde edilen veriler SPSS 24 paket programına girilmiş ve kontroller yapılmıştır. Eksik olan veriler için öğretmenlere tekrar ulaşılarak

bilgiler tamamlanmıştır. Verilerde uç değerler kontrol edilmiş ve veri setinde uç değerler bulunmadığı için bu yönde bir işlem yapılmamıştır. Araştırma verilerinin toplandığı ÇODÖ, SİLKOL-R-OTV, TEDÖ-R-TV, OUÖKF ve ÖÖİÖKF ölçeklerinden elde edilen toplam puanların normal dağılım gösterme durumları betimsel istatistikler ve Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Betimsel İstatistikler

Değişkenler*	N	\bar{X} (SS)	Min.-Maks.	Basıklık (SH)	Çarpıklık (SH)
ÇODÖ puanı	52	43.04 (7.52)	30.5-56.5	-1.11 (.65)	-.051 (.33)
TEDÖ-R-TV toplam	52	41.38 (23.00)	2-96	-.41 (.65)	.50 (.33)
SD alt alanı	52	8.10 (4.75)	0-18	-.70 (.65)	.04 (.33)
KZVD alt alanı	52	4.29 (5.21)	0-21	1.42 (.65)	1.40 (.33)
KD alt alanı	52	7.33 (5.69)	0-23	-.37 (.65)	.51 (.33)
TD alt alanı	52	5.90 (3.91)	0-14	-.86 (.65)	.49 (.33)
ATD alt alanı	52	10.13 (6.72)	0-25	-.44 (.65)	.61 (.33)
SİA alt alanı	52	5.63 (3.24)	0-12	-.92 (.65)	-.09 (.33)
SİLKOL-R-OTV toplam	52	119.04 (35.18)	71-204	-.21 (.65)	.83 (.33)
SK alt alanı	52	26.37 (8.10)	15-45	-.12 (.65)	.74 (.33)
İED alt alanı	52	49.94 (16.82)	30-88	-.56 (.65)	.85 (.33)
AD alt alanı	52	14.98 (4.88)	8-24	-1.09 (.65)	.19 (.33)
TO alt alanı	52	27.75 (8.69)	17-50	-.19 (.65)	.76 (.33)
OUÖDÖ-KF toplam	52	10.98 (6.68)	1-30	.48 (.65)	.84 (.33)
Sınıfa katılım alt alanı	52	6.04 (4.63)	0-20	.68 (.65)	.87 (.33)
Olumlu yönelim alt alanı	52	4.94 (2.40)	0-10	.05 (.65)	.49 (.33)
ÖÖİÖ-KF toplam	52	41.96 (6.21)	26-55	.06 (.65)	.16 (.33)
Çatışma alt alanı	52	17.06 (5.96)	7-31	-.68 (.65)	.02 (.33)
Yakınlık alt alanı	52	24.90 (5.52)	10-36	.68 (.65)	-.37 (.33)
Yapılandırılmış					
Yetişkine katılım	52	2.58 (1.05)	1-5	.28 (.65)	.73 (.33)
Akrana katılım	52	1.94 (1.18)	1-5	1.34 (.65)	1.39 (.33)
Materyale katılım	52	2.71 (1.07)	1-5	-.15 (.65)	.41 (.33)
Katılım karmaşıklığı	52	2.52 (.98)	1-5	.70 (.65)	.72 (.33)
Yapılandırılmamış					
Yetişkine katılım	52	2.52 (1.02)	1-5	-.15 (.65)	.64 (.33)
Akrana katılım	52	2.19 (1.10)	1-5	.12 (.65)	.88 (.33)
Materyale katılım	52	2.85 (1.05)	1-5	-.67 (.65)	.22 (.33)
Katılım karmaşıklığı	52	2.40 (.99)	1-5	.98 (.65)	.96 (.33)

*ÇODÖ: Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği, TEDÖ-R-TV: Tekrarlayıcı Davranış Ölçeği-Revize-Türkçe Versiyon, SD: Stereotipik Davranışlar; KZVD: Kendine Zarar Verici Davranışlar; KD: Kompulsif Davranışlar; TD: Törenselle Davranışlar; ATD: Aynılık/Tekdüzelik Davranışları; SİA: Sınırlı İlgi Alanı, SİLKOL-R-OTV: Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okulöncesi Türkçe Versiyon, SK: Sosyal Katılım; İED: İfade Edici Dil; AD: Alıcı Dil; TO: Taklit/Oyun, OUÖDÖ-KF: Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu, ÖÖİÖ-KF: Öğrenci-Öretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu.

Tabachnick ve Fidell’e (2019) göre verilerin normal dağılımı için basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.5 ve -1.5 aralığında olması kabul edilebilirdir. Analizlere göre

tüm ölçeklerden elde edilen toplam puanların basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılım için kabul edilen aralıkta olduğu görülmüştür. Bununla birlikte tüm ölçeklerden alınan toplam puanların ortalamaları ve %5 budanmış ortalamalar incelendiğinde ÇODÖ için %5 budanmış ortalamasının 43.01 ve asıl ortalamasının 43.04, SİLKOL-R-OTV için %5 budanmış ortalamasının 117.23 ve asıl ortalamasının 119.04, TEDÖ-R-TV için %5 budanmış ortalamasının 40.65 ve asıl ortalamasının 41.38, OUÖKF için %5 budanmış ortalamasının 10.58 ve asıl ortalamasının 10.98, ÖÖİÖKF için %5 budanmış ortalamasının 41.94 ve asıl ortalamasının 41.94 olduğu görülmüştür. Tüm ölçeklerde %5 budanmış ortalama ve asıl ortalama değerleri birbirine oldukça yakındır ve bu veriler, örneklemin en üst ve en alt %5'lik dilimlerinde bulunan katılımcılara ait puanların ortalamayı önemli ölçüde farklılaştırmadığını göstermektedir. Dolayısıyla tüm ölçekler için hesaplanan asıl ortalama ve %5 budanmış ortalama değerleri, verilerin normal dağılım gösterdiğini desteklemektedir. Son olarak gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarıyla da SİLKOL-R-OTV toplam puanları hariç tüm ölçek puanları için betimsel istatistikleri doğrular şekilde dağılımın normal olduğu bulunmuştur ($p > .05$). Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları (bk. Tablo 3) SİLKOL-R-OTV puanlarının dağılımı için incelenen betimsel istatistiklerden farklı olarak puanların normal dağılmadığını göstermiştir. Buna karşın ortalamalar ve basıklık çarpıklık değerleri SİLKOL-R-OTV puanları için normal dağılım varsayımlarının ciddi şekilde ihlal edilmediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca SİLKOL-R-OTV ortalamaları için hesaplanan güven aralığı, evrenin gerçek ortalamasının %95 ihtimalle 109.24 ile 128.83 arasında yer alacağını göstermektedir ve SİLKOL-R-OTV puanlarından elde edilen ortalama değeri, hesaplanan %95 güven aralığı içinde yer almaktadır.

Tablo 3

Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçümler**	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	<i>sd</i>	<i>p</i>
ÇODÖ	.095	52	.200
SİLKOL-R-OTV	.127	52	.035*
TEDÖ-R-TV	.105	52	.200
OUÖKF	.093	52	.200
ÖÖİÖKF	.095	52	.200

* $p < .05$; **ÇODÖ: Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği, SİLKOL-R-OTV: Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyon, TEDÖ-R-TV: Tekrarlayıcı Davranış Ölçeği-Revize-Türkçe Versiyon, OUÖDÖ-KF: Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu, ÖÖİÖ-KF: Öğrenci-Öretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu.

Verilerin normallik varsayımları incelenmiş ve hiçbir değişkende normal dağılımı ihlal eden bir duruma rastlanmamış; bu doğrultuda analizler parametrik yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizinin yürütülmesi için gerekli olan varsayımların karşılanma durumu incelendiğinde, değişkenler arasındaki ilişkilerin ($r < .9$) ve tolerans değerleri ($Tol > .10$) ile VIF değerlerinin ($VIF < 10$) çoklu ortak doğrusallık varsayımlarının ihlal etmeyen düzeylerde olduğu görülmektedir (Pallant, 2017). Birinci araştırma sorusu doğrultusunda OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerdeki katılım türleri ve katılım karmaşıklığı; ikinci araştırma sorusu doğrultusunda otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerdeki katılım türleri ve katılım karmaşıklığı; üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların sosyal iletişim yeterlikleri, tekrarlayıcı davranışları, okula uyum düzeyleri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri Bağımsız Örneklem t Testi ile karşılaştırılmıştır. Farklılıkların t testi ile incelendiği tüm analizlerde bulunan anlamlı farklılıkların büyüklüğünü belirlemek için etki büyüklüğü (eta kare) hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, .01 ile .06 arasındaki değerler için küçük etki, .06 ile .14 arasındaki değerler için orta düzey etki ve .14 ve üzerindeki değerler için büyük düzeyde etki olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988; akt. Pallant, 2017). Dördüncü araştırma sorusu doğrultusunda OSB olan çocukların katılım tür ve karmaşık performansları ile sosyal iletişim yeterlikleri, tekrarlayıcı davranışları, okula uyum düzeyleri, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve otizm şiddeti arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiştir. Beşinci ve son araştırma sorusu kapsamında ise katılım performansları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenen değişkenlerin yordayıcılık durumlarını incelemek üzere hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerdeki katılım tür ve karmaşıklık performanslarının, otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerdeki katılım tür ve karmaşıklığının, otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların sosyal iletişim yeterlikleri, tekrarlayıcı davranışları, okula uyum düzeyleri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda OSB olan çocukların katılım tür ve karmaşıklık performansları ile sosyal iletişim yeterlikleri, tekrarlayıcı davranışları, okula uyum düzeyleri, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve otizm şiddeti arasındaki ikili ilişkilerin ve OSB olan çocukların katılım tür ve karmaşıklık performanslarını yordayan değişkenlerin incelendiği çalışmanın bu bölümünde her bir araştırma sorusu doğrultusundaki bulgular sunularak alanyazındaki çalışmalar çerçevesinde yorumlanmıştır.

OSB Olan Çocukların Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Etkinliklerde Katılım Türleri ve Katılım Karmaşıklığı Arasındaki Farklılıklar

OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerdeki katılım türleri ve karmaşıklıklarına ilişkin puanlar, İlişkili Örneklem t Testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Bu çalışmada yapılandırılmış etkinlikler öğretmenlerin yönlendirmesini içeren masa başı etkinlikleri içerirken yapılandırılmamış etkinlikler ise çocukların süreci ilgilerine göre yönlendirdikleri serbest zaman etkinliğini içermektedir. Tablo 4'te sunulan bulgular incelendiğinde, OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım performanslarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı tek alanın akarana katılım puanları ($t_{(51)} = 2.761$; $p < .01$) olduğu, yapılandırılmamış etkinliklerde akarana katılım performanslarının yapılandırılmış etkinliktekinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar için etki büyüklüğü hesaplandığında aradaki farkın orta düzeyde olduğu ($\eta^2 = .13$) bulunmuştur. Buna karşın t testi sonuçlarına göre OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerdeki yetiştirilmesine

katılım ($t_{(51)} = -.454, p > .05$) ve materyale katılım ($t_{(51)} = 1.224; p > .05$) ile katılım karmaşıklığı ($t_{(51)} = -1.137; p > .05$) puanları farklılaşmamaktadır. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine katılım performansları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmasa da yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine katılım ortalamaları ($\bar{X} = 2.58$) yapılandırılmamış etkinliklerdekine göre ($\bar{X} = 2.52$) daha yüksektir, ancak etki büyüklüğü hesaplandığında ortalamalar arasındaki farkın küçük olarak kabul edilen düzeyin de altında olduğu bulunmuştur ($\eta^2 < .01$). Aynı zamanda yine anlamlı fark bulunmasa da yapılandırılmamış etkinliklerde materyale katılım ortalamalarının ($\bar{X} = 2.85$) yapılandırılmış etkinliklerdekine göre ($\bar{X} = 2.71$) daha yüksek olduğu görülmektedir, ancak aradaki farkın büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan eta kare değeri ($\eta^2 = .03$) farkın küçük düzeyde olduğunu göstermiştir. Son olarak, katılım karmaşıklığı ortalamaları incelendiğinde OSB olan çocukların yapılandırılmış etkinliklerde katılım karmaşıklığı ortalamaları ($\bar{X} = 2.52$) yapılandırılmamış etkinliklerdekine göre ($\bar{X} = 2.40$) daha yüksektir ve aradaki bu fark için etki büyüklüğü hesaplandığında farkın küçük düzeyde olduğu görülmüştür ($\eta^2 = .03$).

Tablo 4

OSB Olan Çocukların Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Etkinliklerdeki Katılım Tür ve Karmaşıklığının Karşılaştırılması

Ölçümler**	\bar{X}	SS	t	sd	Güven aralığı (%95)
Yapılandırılmamış YK	2.52	1.019	-.454	51	-.313; .197
Yapılandırılmış YK	2.58	1.054			
Yapılandırılmamış AK	2.19	1.103	2.761*	51	.068; .432
Yapılandırılmış AK	1.94	1.178			
Yapılandırılmamış MK	2.85	1.055	1.224	51	-.086; .355
Yapılandırılmış MK	2.71	1.073			
Yapılandırılmamış KK	2.40	.995	-1.137	51	-.319; .088
Yapılandırılmış KK	2.52	.980			

*p < .01; **YK: Yetişkine Katılım, AK: Akrana Katılım, MK: Materyale Katılım, KK: Katılım Karmaşıklığı.

Alanyazında okul öncesi dönemde ÖG olan çocukların akrana katılım performanslarını ele alan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Konuyla ilgili olarak, Tsao ve diğerleri (2016) yaşları 48-54 ay aralığında değişen ve örneklemin yaklaşık üçte birini OSB olan çocukların oluşturduğu araştırmalarında, farklı programlara dahil olan ÖG çocukların akranlarının başlattığı etkinliklerde yetişkinlerin başlattığı etkinliklere göre daha yüksek düzeyde akrana katılım davranışları sergilediklerini bulmuşlardır. Farklı bir çalışmada yaşları 13-64 ay aralığında değişen ÖG olan çocukların serbest

zaman, grup etkinliği ve yemek zamanında akarana katılımını inceleyen Kemp ve diğerleri (2013), katılımcılarının yaklaşık üçte birini OSB olan çocukların oluşturduğu çalışmalarında, ÖG olan çocukların çocuk yönlendirmeli serbest zaman etkinliklerinde öğretmenlerin katıldığı yemek zamanı ya da grup etkinliklerine göre daha yüksek düzeyde akarana katılım davranışları sergilediklerini; ayrıca çalışma grubunda yer alan OSB olan çocukların diğer ÖG çocuklarla karşılaştırıldığında akaran etkileşimlerinin daha düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Boyd ve diğerleri (2008) yaşları 39-61 ay aralığında değişen OSB olan çocukların akaran etkileşimlerini inceledikleri araştırmalarında, akarana katılım performanslarının etkinlikleri çocukların yönlendirdiği bağlamlarda yetişkinlerin yönlendirdiği bağlamlara göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Reszka, Odom ve Hume (2012) sınıf içindeki etkinlik alanları ve rutinler sırasında ortalama 3.5 yaşındaki OSB olan çocukların akaranlarına katılımlarını inceledikleri bir çalışmada çocukların kitapla ilişkili etkinlikleri içeren kitap alanlarında ve yemek zamanında diğer bağlamlara göre daha yüksek düzeyde akarana katılım sergilediklerini rapor etmişlerdir. Çalışmadaki bu bulgular yazarlar tarafından kitapla ilişkili etkinliklerde çocukların ilgileri yönünde kitaplar seçebileceği ve OSB olan çocukların karmaşık oyun davranışları sergilemeleri gerekmeyeceği için akarana katılımlarının daha yüksek olabileceği; OSB olan çocukların yemek zamanı gibi yapılandırılmış bir etkinlikte daha yüksek düzeyde akarana katılım göstermelerinin ise ortamda daha az dikkat dağıtıcı etken olması ve bu bağlamların akaranlarla etkileşim için daha fazla fırsat sunuyor olmasından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanmıştır. İlgili çalışmanın bir diğer bulgusu olarak ise etkinlikleri çocukların başlattığı durumlarda yetişkinin başlattığı durumlara göre OSB olan çocukların akarana katılımlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Reszka vd., 2012). İlgili araştırma sonuçlarına paralel olarak bu araştırmada da OSB olan çocukların öğretmenlerin yönlendirdiği yapılandırılmış etkinliklerde (ör. masa başı etkinlik) daha düşük düzeyde akarana katılım sergiledikleri, çocukların kendi seçimlerini yaparak başlattıkları ve yönlendirdikleri yapılandırılmamış etkinliklerde (ör. serbest oyun) ise daha yüksek düzeyde akarana katılım sergiledikleri görülmüştür. Aynı zamanda bu bulgu beklendik olarak yorumlanabilir, çünkü yapılandırılmamış etkinliklerden farklı olarak yetişkinlerin yönlendirdiği yapılandırılmış etkinliklerde ana odak etkinliği yönlendiren yetişkin olacağı için çocukların asıl katılım göstereceği kişinin de akaran değil yetişkin olması beklenmektedir. Özetle, bu araştırmadan elde edilen ve OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış

etkinliklerde akarana katılımlarının farklılaştığını gösteren bulgular alanyazındaki diğer çalışmaların ortaya koyduğu genel sonuçları destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine katılım performanslarının farklılaşmadığını göstermiştir. Bu sonuçlarla paralel olarak Kemp ve diğerleri (2013), OSB olan çocukların da dahil edildiği ÖG olan çocukların serbest zaman, grup etkinliği ve yemek zamanında katılımlarını inceledikleri çalışmada, çocukların yetişkine katılımlarının etkinlik türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bulmuşlardır. Bir başka çalışmada Hu ve diğerleri (2016) katılımcıların yarısını OSB olan çocukların oluşturduğu yaşları 36-72 ay aralığında değişen ÖG olan çocukların yetişkinle etkileşimlerini farklı etkinliklerde inceledikleri çalışmada, çocukların serbest oyun zamanında yemek zamanına göre daha yüksek düzeyde yetişkinle etkileşim davranışları sergilediklerini ve büyük grup, rutin bakım, açık hava etkinliklerinde yetişkine katılımlarının farklılaşmadığını bulmuşlardır. Aynı çalışmada serbest oyun zamanında çocukların yetişkinle etkileşimlerinin daha yüksek olmasının etkinlik sürecinde öğretmenlerin çocukların katılımlarını desteklemek için çocuğun oyuncak seçmesine fırsat tanınması gibi stratejiler kullanmalarından ve yemek zamanında yetişkine katılım düzeyinin düşük olmasının ise yemek zamanı sırasında öğretmenlerin temel hedeflerinin yemeklerini yemekte zorlanan çocuklara yardım sunarak ihtiyaçlarını karşılamak olmasından kaynaklanabileceği ileri sürülmüştür. Hu ve diğerlerinin çalışmasında büyük grup etkinlikleri, öğretmenlerin öğretimsel ipuçları sunduğu ve yönlendirmeler yaptığı hikâye anlatımı, sanat, matematik gibi tüm grubun katıldığı etkinlikleri kapsamaktadır. Benzer olarak, bu çalışmada da yapılandırılmış etkinlikler öğretmenin öğretimsel ipuçlarını kullandığı, tüm grubun dahil olduğu masa başı etkinlikleri içermektedir. Sonuç olarak alanyazındaki çalışmalarda da yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine katılım puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir ve ilgili çalışmalarda çocukların katılım davranışlarının gözlemlendiği etkinlikler bu araştırmadakilere benzerlik göstermektedir. OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine katılım performanslarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ve eta kare hesaplamalarına göre ortalamalar arasındaki farkın küçük fark olarak kabul edilen düzeyin de altında olduğunu gösteren bulgular, alanyazındaki çalışmalara paraleldir.

Alanyazında okul öncesi dönemde OSB olan çocukların materyale katılım performanslarını inceleyen tek bir araştırmaya rastlanmıştır. Reinhartsen ve diğerleri (2002), 2 yaşındaki OSB olan 3 çocuğun materyali öğretmenlerin seçtiği ve çocukların

kendilerinin seçtikleri durumlardaki materyale katılım performanslarını incelemişler ve çocukların kendilerinin seçtikleri durumlarda materyale katılımlarının daha yüksek olduğunu ve daha az problem davranış sergilediklerini bulmuşlardır. İlgili araştırmada her iki durumda da sunulan materyaller aynı olduğundan materyale katılım performansında asıl önemli etkenin materyalin kendisinden çok çocukların kendi ilgileri doğrultusunda seçim yapmaları olduğu görülmektedir. İlgili araştırmanın sonuçlarından farklı olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular, okul öncesi dönemdeki OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde materyale katılım düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığını gösterirken yine de yapılandırılmamış etkinliklerdeki materyale katılım puanlarının küçük düzeyde bir farkla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Anlamlı olmamasına karşın bu farklılık Reinhartsen ve diğerlerinin (2002) çalışmasındaki bulgulara benzer şekilde çocukların etkinlikler sırasında materyalleri kendilerinin seçiyor olmalarının materyale katılımı artırıcı bir etkiye sahip olduğunu destekler niteliktedir.

Alanyazın tarandığında okul öncesi dönemde OSB olan çocukların genel katılımlarının incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Kemp ve diğerleri (2013) OSB olan çocukların da dahil edildiği ve ÖG olan çocukların genel katılımlarını inceledikleri çalışmada çocukların genel katılım performanslarının serbest oyun zamanı ve grup etkinlikleri ve yemek zamanı sırasında farklılaştığını, en yüksek katılımın yemek zamanı sırasında sergilendiğini bulmuşlardır. İlgili çalışmada 37 çocuktan 11'inin OSB tanılı olduğu ve toplam katılım puanları açısından karşılaştırıldığında diğer ÖG olan çocukların katılım puanları ortalamalarının OSB olan çocukların neredeyse iki katı düzeyinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tüm örneklem aynı anda ele alındığında farklı etkinlikler arasında katılım düzeylerinin farklılaşmış olmasının OSB dışında tanıya sahip ÖG olan çocukların katılım düzeylerinin çok daha yüksek olması ve ortalamayı önemli ölçüde etkilemesinin mümkün olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, araştırmaların bulguları arasındaki farklılıkların örneklem özelliklerinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Hu ve diğerleri (2016) OSB olan çocukların da dahil edildiği çalışmalarında ÖG olan çocukların katılımlarını farklı etkinliklerde incelemişler ve genel katılım performanslarının yemek zamanı, grup etkinlikleri ya da serbest zaman etkinlikleri sırasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bulmuşlardır. Ancak ilgili çalışmada grup etkinlikleri sırasındaki genel katılım puanlarının serbest oyun zamanındakinden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Hu ve diğerlerinin (2016) çalışmasında betimlenen grup etkinliği bu çalışmadaki yapılandırılmış etkinliklere benzer

şekilde tüm grubun dahil olduğu, müzik, hikâye anlatımı, matematik, sanat gibi öğretmenlerin yönlendirdiği etkinlikleri içermektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar da yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım karmaşıklığı puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ancak yapılandırılmış etkinliklerdeki katılım puanlarının küçük düzeyde bir farkla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. ÖG olan çocukların katılım performanslarını inceleyen pek çok araştırma bulunmaktayken OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım performanslarını ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu doğrultuda bu çalışmanın OSB olan çocukların farklı etkinlik türlerinde katılım performanslarını derinlemesine incelemesi nedeniyle alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklık performanslarının farklılaşma durumları incelendiğinde yapılandırılmamış etkinliklerde akarana katılım performanslarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Akarana katılıma ilişkin bu bulgu alanyazındaki çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermekte, çocukların kendi ilgilerine yönelik seçimler yapabildikleri serbest oyun zamanlarında akarana katılım performanslarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yetişkiye ve materyale katılım ile katılım karmaşıklığı performanslarının etkinlik türlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Etkinlikler arasında OSB olan çocukların yetişkine katılımları anlamlı olarak farklılaşmasa da yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine katılım ortalamalarının daha yüksek olduğu, bu bulgunun da alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Yapılandırılmış etkinliklerin doğasında öğretmenlerin etkinliği yönlendirmesi, ipucu ve geri bildirim sunması gibi özellikler olduğundan çocukların yetişkine katılım performanslarının daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın başka bir bulgusu olarak etkinlik türlerine göre OSB olan çocukların materyale katılımlarının farklılaşmadığı ancak çocukların seçimleri kendilerinin yaptıkları bağlamlar olan yapılandırılmamış etkinliklerdeki materyale katılım ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, konuyla ilgili sınırlı sayıda çalışma olsa da gerçekleştirilen çalışmalarla benzerlikler göstermektedir. Son olarak OSB olan çocukların katılım karmaşıklığı performanslarının etkinlik türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ve yapılandırılmış etkinliklerdeki ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılandırılmış etkinliklerde öğretmenlerin çocukların etkinliklere uygun olarak katılmaları için gerekli destekleri sağlamalarından dolayı

çocukların katılım karmaşıklığı ortalamalarının daha yüksek olabileceği düşünülmektedir.

Otizm Şiddeti Hafif ve Ağır Düzeyde Olan Çocukların Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Etkinliklerde Katılım Tür ve Katılım Karmaşıklığı Arasındaki Farklılıklar

Otizm şiddeti hafif ve ağır düzeyde olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım türleri ve katılım karmaşıklığı arasındaki farklılıklar Bağımsız Örneklem t Testi ile karşılaştırılmış ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Otizm Şiddeti Hafif ve Ağır Düzeyde Olan Çocukların Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Etkinliklerde Katılım Tür ve Karmaşıklığının Karşılaştırılması

Ölçümler**	Grup	N	\bar{X}	SS	t	sd	Güven Aralığı (%95)
Yapılandırılmış YK	Hafif	14	3.36	1.336	3.60*	50	.472; 1.664
	Ağır	38	2.29	.768			
Yapılandırılmamış YK	Hafif	14	3.43	.938	4.37*	50	.652; 1.836
	Ağır	38	2.18	.834			
Yapılandırılmış AK	Hafif	14	3.00	1.569	4.66*	50	.823; 2.072
	Ağır	38	1.55	.686			
Yapılandırılmamış AK	Hafif	14	3.21	1.188	4.88*	50	.822; 1.974
	Ağır	38	1.82	.801			
Yapılandırılmış MK	Hafif	14	3.43	1.342	3.18*	50	.361; 1.602
	Ağır	38	2.45	.828			
Yapılandırılmamış MK	Hafif	14	3.79	.975	4.35*	50	.671; 1.901
	Ağır	38	2.50	.862			
Yapılandırılmış KK	Hafif	14	3.50	1.019	5.49*	50	.851; 1.833
	Ağır	38	2.16	.679			
Yapılandırılmamış KK	Hafif	14	3.43	1.016	5.75*	50	.913; 1.892
	Ağır	38	2.03	.677			

*p < .01; **YK: Yetişkine Katılım, AK: Akrana Katılım, MK: Materyale Katılım, KK: Katılım Karmaşıklığı.

Tablo 5'te sunulan sonuçlar incelendiğinde, otizm şiddeti hafif ve ağır düzeyde olan çocukların yetişkine, akrana, materyale katılım ve katılım karmaşıklığı düzeylerinin hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış etkinliklerde farklılaştığı; tüm alanlarda OSB derecesi hafif olan çocukların puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olan bu farklılıklar için etki büyüklüğü hesaplamaları yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine katılım ($t_{(50)} = 3.60$, $p < .01$; $\eta^2 = .21$), akrana katılım ($t_{(50)} = 4.66$, $p < .01$; $\eta^2 = .30$), materyale katılım ($t_{(50)} = 3.18$, $p < .01$; $\eta^2 = .17$)

ve katılım karmaşıklığı ($t_{(50)} = 5.49, p < .01; \eta^2 = .38$) arasındaki farkın yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılandırılmamış etkinliklerde de benzer şekilde yetişkine katılım ($t_{(50)} = 4.37, p < .01; \eta^2 = .28$), akrana katılım ($t_{(50)} = 4.88, p < .01; \eta^2 = .32$), materyale katılım ($t_{(50)} = 4.35, p < .01; \eta^2 = .28$) ve katılım karmaşıklığı ($t_{(50)} = 5.75, p < .01; \eta^2 = .40$) arasındaki farkın yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, ortamın yapılandırılmış olup olmaması fark etmeksizin tüm katılım tür ve karmaşıklıklarında otizm şiddeti hafif olan çocukların performanslarının ağır olan çocuklara kıyasla çok daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Otizm şiddeti yüksek olan çocukların sosyal iletişim becerilerinde daha yoğun sınırlıklar yaşamalarının ve daha yoğun tekrarlayıcı davranışlar sergilemelerinin (Ben-Itzhak ve Zachor, 2007), aynı zamanda OSB olan çocukların öz düzenleme becerileri (Coelho, Cadima, Pinto, vd., 2019) ve uyumsal davranışlarda (Ruble ve McGrew, 2013) sınırlılık yaşamalarının akran ve yetişkinlerle uygun etkileşim kurma, diğer çocukların yaptığı eylemleri izleme ve taklit etme, oyuncakları işlevine uygun kullanma, sınıf içindeki etkinlikleri takip etme ve katılım sağlama, bir problem durumla karşılaştığında problemi çözmek için çaba gösterme gibi katılım davranışlarında sınırlılık yaşamalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada da otizm şiddeti yüksek olan çocukların hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış etkinliklerde daha düşük katılım performansı gösterdikleri bulunmuştur. Aynı zamanda otizm şiddeti yüksek olan çocukların iletişim becerilerinde, okula uyum becerileri ve öğretmen ilişkilerinde sınırlılık yaşadıkları ve daha yüksek düzeyde stereotipik davranışlar sergiledikleri (bk. Tablo 6) ve bu alanların OSB olan çocukların katılım performanslarıyla da ilişkili olduğu bulunmuştur (bk. Tablo 7). OSB olan çocukların hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış etkinliklerde katılım performanslarının otizm şiddetine göre farklılaşma durumuna ilişkin alanyazın tarandığında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak otizm şiddetinin farklı değişkenlerle bir arada ele alındığı bir çalışmada, Sam ve diğerleri (2016) otizm şiddeti, dil becerileri ve problem davranışlarla yetişkinin çocuğa yönelik katılımının çocuğun katılım düzeyiyle ilişkisini incelemişler ve otizm şiddeti ağır olan çocukların yetişkin kendileriyle daha çok etkileşime girdiğinde daha fazla katılım gösterdiklerini bulmuşlardır. Yazarlar bu bulguyu otizm şiddeti ağır olan çocukların katılımının artırılması için daha çok yetişkin desteğine ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlamışlardır. Buna karşın, ilgili araştırmada çocuk davranışları yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olan farklı etkinliklerde gözlemlenmişken çocukların katılım düzeyleri

gözlemlenen etkinlik türleri birbirinden ayırt edilmeksizin rapor edilmiş ve katılımcı çocuklar otizm şiddetine göre ağır ve hafif olarak ayrılmamıştır. Bu araştırma ve Sam ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın yöntem ve raporlamadaki farklılıklarına karşın otizm şiddeti ağır olan çocukların katılımında daha belirgin güçlükler yaşadıkları şeklinde ortak bir sonuca ulaşılmıştır. Bu araştırmanın diğer bulgularının da ortaya koyduğu gibi otizm şiddeti daha hafif olan çocukların daha yüksek sosyal iletişim yeterliğine sahiptir ve sosyal iletişim yeterliği ile katılım arasındaki pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (bk. Tablo 6, Tablo 7). İlgili bulgular da yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde otizm şiddeti daha hafif olan çocukların daha yüksek katılım performanslarına sahip olmalarını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak OSB olan çocukların tanıya özgü olarak sınırlılık yaşadıkları en temel alan olan sosyal iletişim yeterliğinin katılımı ile ilişkili olması, otizm şiddeti yükseldikçe sosyal katılım, alıcı ve ifade edici dil becerileri, taklit ve oyun gibi sosyal iletişim becerilerindeki performanslarının ve okula uyum düzeylerinin azalması, aynı zamanda stereotipik davranışlarının artması otizm şiddetinin katılım performansı üzerindeki etkisini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde farklı etkinlik türlerinde OSB olan çocukların katılım performanslarının otizm şiddetine göre farklılaşma durumunun incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır ve bu çalışmanın alanyazına bu yeni bulgular yönüyle katkı sağladığı düşünülmektedir.

Otizm Şiddeti Hafif ve Ağır Düzeyde Olan Çocukların Sosyal İletişim Yeterlikleri, Tekrarlayıcı Davranışları, Okula Uyum Düzeyleri ve Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Arasındaki Farklılıklar

Otizm şiddeti hafif ve ağır düzeyde olan çocukların sosyal iletişim becerileri SİLKOL-R-OTV, tekrarlayıcı davranışları TEDÖ-R-TV, okula uyum düzeyleri OUÖDÖ-KF ve öğrenci-öğretmen ilişkileri ÖÖİÖ-KF ile belirlenmiş ve ilgili ölçeklerden aldıkları toplam puanlar ve alt alanlarına ilişkin puanlar arasındaki farklılıklar Bağımsız Örneklem t Testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Otizm Şiddeti Hafif ve Ağır Düzeyde Olan Çocukların SİLKOL-R-OTV, TEDÖ-R-TV, OUÖDÖ-KF, ÖÖİÖ-KF Ölçeklerinden Aldıkları Puanları Arasındaki Farklılıklar

Ölçümler***	Grup	N	\bar{X}	SS	t	sd	Güven aralığı (%95)																																																																																																																																																																																																								
SİLKOL-R-OTV toplam puanı	Hafif	14	156.21	32.97	5.256**	50	30.587; 71.157																																																																																																																																																																																																								
	Ağır	38	105.34	24.68				SK alt alanı	Hafif	14	33.43	8.12	4.012**	50	4.629; 14.701	Ağır	38	23.76	6.45	İED alt alanı	Hafif	14	66.64	16.91	4.642**	50	12.513; 33.194	Ağır	38	43.79	12.05	AD alt alanı	Hafif	14	19.86	2.57	5.462**	50	4.219; 9.127	Ağır	38	13.18	4.28	TO alt alanı	Hafif	14	36.29	9.68	5.329**	50	7.277; 16.083	Ağır	38	24.61	5.79	TEDÖ-R-TV toplam puanı	Hafif	14	37.21	32.49	-.791	50	-20.200; 8.787	Ağır	38	42.92	18.68	SD alt alanı	Hafif	14	5.57	5.13	-2.246*	50	-6.662; -.248	Ağır	38	9.03	4.32	KZVD alt alanı	Hafif	14	4.29	5.94	-.002	50	-3.722; 3.714	Ağır	38	4.29	5.01	KD alt alanı	Hafif	14	7.07	7.31	-.165	50	-4.808; 4.108	Ağır	38	7.42	5.08	TD alt alanı	Hafif	14	5.71	4.43	-.195	50	-3.034; 2.516	Ağır	38	5.97	3.77	ATD alt alanı	Hafif	14	10.50	8.92	.236	50	-3.764; 4.764	Ağır	38	10.00	5.86	SİA alt alanı	Hafif	14	4.07	3.81	-1.912	50	-4.484; .206	Ağır	38	6.21	2.85	OUÖDÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	17.07	7.10	4.044**	50	4.003; 12.666	Ağır	38	8.74	4.97	SK alt alanı	Hafif	14	10.57	4.80	4.463**	50	3.280; 9.126	Ağır	38	4.37	3.30	OY alt alanı	Hafif	14	6.50	2.57	2.789*	50	.536; 3.728	Ağır	38	4.37	2.09	ÖÖİÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	43.07	7.93	.660	50	-3.317; 6.354	Ağır	38	41.55	5.53	Çatışma alt alanı	Hafif	14	14.64	6.59	-1.670	50	-7.429; .820	Ağır	38	17.95	5.55	Yakınlık alt alanı	Hafif	14	28.43	5.06	3.031**	50	1.536; 8.111
SK alt alanı	Hafif	14	33.43	8.12	4.012**	50	4.629; 14.701																																																																																																																																																																																																								
	Ağır	38	23.76	6.45				İED alt alanı	Hafif	14	66.64	16.91	4.642**	50	12.513; 33.194	Ağır	38	43.79	12.05	AD alt alanı	Hafif	14	19.86	2.57	5.462**	50	4.219; 9.127	Ağır	38	13.18	4.28	TO alt alanı	Hafif	14	36.29	9.68	5.329**	50	7.277; 16.083	Ağır	38	24.61	5.79	TEDÖ-R-TV toplam puanı	Hafif	14	37.21	32.49	-.791	50	-20.200; 8.787	Ağır	38	42.92	18.68	SD alt alanı	Hafif	14	5.57	5.13	-2.246*	50	-6.662; -.248	Ağır	38	9.03	4.32	KZVD alt alanı	Hafif	14	4.29	5.94	-.002	50	-3.722; 3.714	Ağır	38	4.29	5.01	KD alt alanı	Hafif	14	7.07	7.31	-.165	50	-4.808; 4.108	Ağır	38	7.42	5.08	TD alt alanı	Hafif	14	5.71	4.43	-.195	50	-3.034; 2.516	Ağır	38	5.97	3.77	ATD alt alanı	Hafif	14	10.50	8.92	.236	50	-3.764; 4.764	Ağır	38	10.00	5.86	SİA alt alanı	Hafif	14	4.07	3.81	-1.912	50	-4.484; .206	Ağır	38	6.21	2.85	OUÖDÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	17.07	7.10	4.044**	50	4.003; 12.666	Ağır	38	8.74	4.97	SK alt alanı	Hafif	14	10.57	4.80	4.463**	50	3.280; 9.126	Ağır	38	4.37	3.30	OY alt alanı	Hafif	14	6.50	2.57	2.789*	50	.536; 3.728	Ağır	38	4.37	2.09	ÖÖİÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	43.07	7.93	.660	50	-3.317; 6.354	Ağır	38	41.55	5.53	Çatışma alt alanı	Hafif	14	14.64	6.59	-1.670	50	-7.429; .820	Ağır	38	17.95	5.55	Yakınlık alt alanı	Hafif	14	28.43	5.06	3.031**	50	1.536; 8.111	Ağır	38	23.61	5.16								
İED alt alanı	Hafif	14	66.64	16.91	4.642**	50	12.513; 33.194																																																																																																																																																																																																								
	Ağır	38	43.79	12.05				AD alt alanı	Hafif	14	19.86	2.57	5.462**	50	4.219; 9.127	Ağır	38	13.18	4.28	TO alt alanı	Hafif	14	36.29	9.68	5.329**	50	7.277; 16.083	Ağır	38	24.61	5.79	TEDÖ-R-TV toplam puanı	Hafif	14	37.21	32.49	-.791	50	-20.200; 8.787	Ağır	38	42.92	18.68	SD alt alanı	Hafif	14	5.57	5.13	-2.246*	50	-6.662; -.248	Ağır	38	9.03	4.32	KZVD alt alanı	Hafif	14	4.29	5.94	-.002	50	-3.722; 3.714	Ağır	38	4.29	5.01	KD alt alanı	Hafif	14	7.07	7.31	-.165	50	-4.808; 4.108	Ağır	38	7.42	5.08	TD alt alanı	Hafif	14	5.71	4.43	-.195	50	-3.034; 2.516	Ağır	38	5.97	3.77	ATD alt alanı	Hafif	14	10.50	8.92	.236	50	-3.764; 4.764	Ağır	38	10.00	5.86	SİA alt alanı	Hafif	14	4.07	3.81	-1.912	50	-4.484; .206	Ağır	38	6.21	2.85	OUÖDÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	17.07	7.10	4.044**	50	4.003; 12.666	Ağır	38	8.74	4.97	SK alt alanı	Hafif	14	10.57	4.80	4.463**	50	3.280; 9.126	Ağır	38	4.37	3.30	OY alt alanı	Hafif	14	6.50	2.57	2.789*	50	.536; 3.728	Ağır	38	4.37	2.09	ÖÖİÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	43.07	7.93	.660	50	-3.317; 6.354	Ağır	38	41.55	5.53	Çatışma alt alanı	Hafif	14	14.64	6.59	-1.670	50	-7.429; .820	Ağır	38	17.95	5.55	Yakınlık alt alanı	Hafif	14	28.43	5.06	3.031**	50	1.536; 8.111	Ağır	38	23.61	5.16																				
AD alt alanı	Hafif	14	19.86	2.57	5.462**	50	4.219; 9.127																																																																																																																																																																																																								
	Ağır	38	13.18	4.28				TO alt alanı	Hafif	14	36.29	9.68	5.329**	50	7.277; 16.083	Ağır	38	24.61	5.79	TEDÖ-R-TV toplam puanı	Hafif	14	37.21	32.49	-.791	50	-20.200; 8.787	Ağır	38	42.92	18.68	SD alt alanı	Hafif	14	5.57	5.13	-2.246*	50	-6.662; -.248	Ağır	38	9.03	4.32	KZVD alt alanı	Hafif	14	4.29	5.94	-.002	50	-3.722; 3.714	Ağır	38	4.29	5.01	KD alt alanı	Hafif	14	7.07	7.31	-.165	50	-4.808; 4.108	Ağır	38	7.42	5.08	TD alt alanı	Hafif	14	5.71	4.43	-.195	50	-3.034; 2.516	Ağır	38	5.97	3.77	ATD alt alanı	Hafif	14	10.50	8.92	.236	50	-3.764; 4.764	Ağır	38	10.00	5.86	SİA alt alanı	Hafif	14	4.07	3.81	-1.912	50	-4.484; .206	Ağır	38	6.21	2.85	OUÖDÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	17.07	7.10	4.044**	50	4.003; 12.666	Ağır	38	8.74	4.97	SK alt alanı	Hafif	14	10.57	4.80	4.463**	50	3.280; 9.126	Ağır	38	4.37	3.30	OY alt alanı	Hafif	14	6.50	2.57	2.789*	50	.536; 3.728	Ağır	38	4.37	2.09	ÖÖİÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	43.07	7.93	.660	50	-3.317; 6.354	Ağır	38	41.55	5.53	Çatışma alt alanı	Hafif	14	14.64	6.59	-1.670	50	-7.429; .820	Ağır	38	17.95	5.55	Yakınlık alt alanı	Hafif	14	28.43	5.06	3.031**	50	1.536; 8.111	Ağır	38	23.61	5.16																																
TO alt alanı	Hafif	14	36.29	9.68	5.329**	50	7.277; 16.083																																																																																																																																																																																																								
	Ağır	38	24.61	5.79				TEDÖ-R-TV toplam puanı	Hafif	14	37.21	32.49	-.791	50	-20.200; 8.787	Ağır	38	42.92	18.68	SD alt alanı	Hafif	14	5.57	5.13	-2.246*	50	-6.662; -.248	Ağır	38	9.03	4.32	KZVD alt alanı	Hafif	14	4.29	5.94	-.002	50	-3.722; 3.714	Ağır	38	4.29	5.01	KD alt alanı	Hafif	14	7.07	7.31	-.165	50	-4.808; 4.108	Ağır	38	7.42	5.08	TD alt alanı	Hafif	14	5.71	4.43	-.195	50	-3.034; 2.516	Ağır	38	5.97	3.77	ATD alt alanı	Hafif	14	10.50	8.92	.236	50	-3.764; 4.764	Ağır	38	10.00	5.86	SİA alt alanı	Hafif	14	4.07	3.81	-1.912	50	-4.484; .206	Ağır	38	6.21	2.85	OUÖDÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	17.07	7.10	4.044**	50	4.003; 12.666	Ağır	38	8.74	4.97	SK alt alanı	Hafif	14	10.57	4.80	4.463**	50	3.280; 9.126	Ağır	38	4.37	3.30	OY alt alanı	Hafif	14	6.50	2.57	2.789*	50	.536; 3.728	Ağır	38	4.37	2.09	ÖÖİÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	43.07	7.93	.660	50	-3.317; 6.354	Ağır	38	41.55	5.53	Çatışma alt alanı	Hafif	14	14.64	6.59	-1.670	50	-7.429; .820	Ağır	38	17.95	5.55	Yakınlık alt alanı	Hafif	14	28.43	5.06	3.031**	50	1.536; 8.111	Ağır	38	23.61	5.16																																												
TEDÖ-R-TV toplam puanı	Hafif	14	37.21	32.49	-.791	50	-20.200; 8.787																																																																																																																																																																																																								
	Ağır	38	42.92	18.68				SD alt alanı	Hafif	14	5.57	5.13	-2.246*	50	-6.662; -.248	Ağır	38	9.03	4.32	KZVD alt alanı	Hafif	14	4.29	5.94	-.002	50	-3.722; 3.714	Ağır	38	4.29	5.01	KD alt alanı	Hafif	14	7.07	7.31	-.165	50	-4.808; 4.108	Ağır	38	7.42	5.08	TD alt alanı	Hafif	14	5.71	4.43	-.195	50	-3.034; 2.516	Ağır	38	5.97	3.77	ATD alt alanı	Hafif	14	10.50	8.92	.236	50	-3.764; 4.764	Ağır	38	10.00	5.86	SİA alt alanı	Hafif	14	4.07	3.81	-1.912	50	-4.484; .206	Ağır	38	6.21	2.85	OUÖDÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	17.07	7.10	4.044**	50	4.003; 12.666	Ağır	38	8.74	4.97	SK alt alanı	Hafif	14	10.57	4.80	4.463**	50	3.280; 9.126	Ağır	38	4.37	3.30	OY alt alanı	Hafif	14	6.50	2.57	2.789*	50	.536; 3.728	Ağır	38	4.37	2.09	ÖÖİÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	43.07	7.93	.660	50	-3.317; 6.354	Ağır	38	41.55	5.53	Çatışma alt alanı	Hafif	14	14.64	6.59	-1.670	50	-7.429; .820	Ağır	38	17.95	5.55	Yakınlık alt alanı	Hafif	14	28.43	5.06	3.031**	50	1.536; 8.111	Ağır	38	23.61	5.16																																																								
SD alt alanı	Hafif	14	5.57	5.13	-2.246*	50	-6.662; -.248																																																																																																																																																																																																								
	Ağır	38	9.03	4.32				KZVD alt alanı	Hafif	14	4.29	5.94	-.002	50	-3.722; 3.714	Ağır	38	4.29	5.01	KD alt alanı	Hafif	14	7.07	7.31	-.165	50	-4.808; 4.108	Ağır	38	7.42	5.08	TD alt alanı	Hafif	14	5.71	4.43	-.195	50	-3.034; 2.516	Ağır	38	5.97	3.77	ATD alt alanı	Hafif	14	10.50	8.92	.236	50	-3.764; 4.764	Ağır	38	10.00	5.86	SİA alt alanı	Hafif	14	4.07	3.81	-1.912	50	-4.484; .206	Ağır	38	6.21	2.85	OUÖDÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	17.07	7.10	4.044**	50	4.003; 12.666	Ağır	38	8.74	4.97	SK alt alanı	Hafif	14	10.57	4.80	4.463**	50	3.280; 9.126	Ağır	38	4.37	3.30	OY alt alanı	Hafif	14	6.50	2.57	2.789*	50	.536; 3.728	Ağır	38	4.37	2.09	ÖÖİÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	43.07	7.93	.660	50	-3.317; 6.354	Ağır	38	41.55	5.53	Çatışma alt alanı	Hafif	14	14.64	6.59	-1.670	50	-7.429; .820	Ağır	38	17.95	5.55	Yakınlık alt alanı	Hafif	14	28.43	5.06	3.031**	50	1.536; 8.111	Ağır	38	23.61	5.16																																																																				
KZVD alt alanı	Hafif	14	4.29	5.94	-.002	50	-3.722; 3.714																																																																																																																																																																																																								
	Ağır	38	4.29	5.01				KD alt alanı	Hafif	14	7.07	7.31	-.165	50	-4.808; 4.108	Ağır	38	7.42	5.08	TD alt alanı	Hafif	14	5.71	4.43	-.195	50	-3.034; 2.516	Ağır	38	5.97	3.77	ATD alt alanı	Hafif	14	10.50	8.92	.236	50	-3.764; 4.764	Ağır	38	10.00	5.86	SİA alt alanı	Hafif	14	4.07	3.81	-1.912	50	-4.484; .206	Ağır	38	6.21	2.85	OUÖDÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	17.07	7.10	4.044**	50	4.003; 12.666	Ağır	38	8.74	4.97	SK alt alanı	Hafif	14	10.57	4.80	4.463**	50	3.280; 9.126	Ağır	38	4.37	3.30	OY alt alanı	Hafif	14	6.50	2.57	2.789*	50	.536; 3.728	Ağır	38	4.37	2.09	ÖÖİÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	43.07	7.93	.660	50	-3.317; 6.354	Ağır	38	41.55	5.53	Çatışma alt alanı	Hafif	14	14.64	6.59	-1.670	50	-7.429; .820	Ağır	38	17.95	5.55	Yakınlık alt alanı	Hafif	14	28.43	5.06	3.031**	50	1.536; 8.111	Ağır	38	23.61	5.16																																																																																
KD alt alanı	Hafif	14	7.07	7.31	-.165	50	-4.808; 4.108																																																																																																																																																																																																								
	Ağır	38	7.42	5.08				TD alt alanı	Hafif	14	5.71	4.43	-.195	50	-3.034; 2.516	Ağır	38	5.97	3.77	ATD alt alanı	Hafif	14	10.50	8.92	.236	50	-3.764; 4.764	Ağır	38	10.00	5.86	SİA alt alanı	Hafif	14	4.07	3.81	-1.912	50	-4.484; .206	Ağır	38	6.21	2.85	OUÖDÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	17.07	7.10	4.044**	50	4.003; 12.666	Ağır	38	8.74	4.97	SK alt alanı	Hafif	14	10.57	4.80	4.463**	50	3.280; 9.126	Ağır	38	4.37	3.30	OY alt alanı	Hafif	14	6.50	2.57	2.789*	50	.536; 3.728	Ağır	38	4.37	2.09	ÖÖİÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	43.07	7.93	.660	50	-3.317; 6.354	Ağır	38	41.55	5.53	Çatışma alt alanı	Hafif	14	14.64	6.59	-1.670	50	-7.429; .820	Ağır	38	17.95	5.55	Yakınlık alt alanı	Hafif	14	28.43	5.06	3.031**	50	1.536; 8.111	Ağır	38	23.61	5.16																																																																																												
TD alt alanı	Hafif	14	5.71	4.43	-.195	50	-3.034; 2.516																																																																																																																																																																																																								
	Ağır	38	5.97	3.77				ATD alt alanı	Hafif	14	10.50	8.92	.236	50	-3.764; 4.764	Ağır	38	10.00	5.86	SİA alt alanı	Hafif	14	4.07	3.81	-1.912	50	-4.484; .206	Ağır	38	6.21	2.85	OUÖDÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	17.07	7.10	4.044**	50	4.003; 12.666	Ağır	38	8.74	4.97	SK alt alanı	Hafif	14	10.57	4.80	4.463**	50	3.280; 9.126	Ağır	38	4.37	3.30	OY alt alanı	Hafif	14	6.50	2.57	2.789*	50	.536; 3.728	Ağır	38	4.37	2.09	ÖÖİÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	43.07	7.93	.660	50	-3.317; 6.354	Ağır	38	41.55	5.53	Çatışma alt alanı	Hafif	14	14.64	6.59	-1.670	50	-7.429; .820	Ağır	38	17.95	5.55	Yakınlık alt alanı	Hafif	14	28.43	5.06	3.031**	50	1.536; 8.111	Ağır	38	23.61	5.16																																																																																																								
ATD alt alanı	Hafif	14	10.50	8.92	.236	50	-3.764; 4.764																																																																																																																																																																																																								
	Ağır	38	10.00	5.86				SİA alt alanı	Hafif	14	4.07	3.81	-1.912	50	-4.484; .206	Ağır	38	6.21	2.85	OUÖDÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	17.07	7.10	4.044**	50	4.003; 12.666	Ağır	38	8.74	4.97	SK alt alanı	Hafif	14	10.57	4.80	4.463**	50	3.280; 9.126	Ağır	38	4.37	3.30	OY alt alanı	Hafif	14	6.50	2.57	2.789*	50	.536; 3.728	Ağır	38	4.37	2.09	ÖÖİÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	43.07	7.93	.660	50	-3.317; 6.354	Ağır	38	41.55	5.53	Çatışma alt alanı	Hafif	14	14.64	6.59	-1.670	50	-7.429; .820	Ağır	38	17.95	5.55	Yakınlık alt alanı	Hafif	14	28.43	5.06	3.031**	50	1.536; 8.111	Ağır	38	23.61	5.16																																																																																																																				
SİA alt alanı	Hafif	14	4.07	3.81	-1.912	50	-4.484; .206																																																																																																																																																																																																								
	Ağır	38	6.21	2.85				OUÖDÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	17.07	7.10	4.044**	50	4.003; 12.666	Ağır	38	8.74	4.97	SK alt alanı	Hafif	14	10.57	4.80	4.463**	50	3.280; 9.126	Ağır	38	4.37	3.30	OY alt alanı	Hafif	14	6.50	2.57	2.789*	50	.536; 3.728	Ağır	38	4.37	2.09	ÖÖİÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	43.07	7.93	.660	50	-3.317; 6.354	Ağır	38	41.55	5.53	Çatışma alt alanı	Hafif	14	14.64	6.59	-1.670	50	-7.429; .820	Ağır	38	17.95	5.55	Yakınlık alt alanı	Hafif	14	28.43	5.06	3.031**	50	1.536; 8.111	Ağır	38	23.61	5.16																																																																																																																																
OUÖDÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	17.07	7.10	4.044**	50	4.003; 12.666																																																																																																																																																																																																								
	Ağır	38	8.74	4.97				SK alt alanı	Hafif	14	10.57	4.80	4.463**	50	3.280; 9.126	Ağır	38	4.37	3.30	OY alt alanı	Hafif	14	6.50	2.57	2.789*	50	.536; 3.728	Ağır	38	4.37	2.09	ÖÖİÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	43.07	7.93	.660	50	-3.317; 6.354	Ağır	38	41.55	5.53	Çatışma alt alanı	Hafif	14	14.64	6.59	-1.670	50	-7.429; .820	Ağır	38	17.95	5.55	Yakınlık alt alanı	Hafif	14	28.43	5.06	3.031**	50	1.536; 8.111	Ağır	38	23.61	5.16																																																																																																																																												
SK alt alanı	Hafif	14	10.57	4.80	4.463**	50	3.280; 9.126																																																																																																																																																																																																								
	Ağır	38	4.37	3.30				OY alt alanı	Hafif	14	6.50	2.57	2.789*	50	.536; 3.728	Ağır	38	4.37	2.09	ÖÖİÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	43.07	7.93	.660	50	-3.317; 6.354	Ağır	38	41.55	5.53	Çatışma alt alanı	Hafif	14	14.64	6.59	-1.670	50	-7.429; .820	Ağır	38	17.95	5.55	Yakınlık alt alanı	Hafif	14	28.43	5.06	3.031**	50	1.536; 8.111	Ağır	38	23.61	5.16																																																																																																																																																								
OY alt alanı	Hafif	14	6.50	2.57	2.789*	50	.536; 3.728																																																																																																																																																																																																								
	Ağır	38	4.37	2.09				ÖÖİÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	43.07	7.93	.660	50	-3.317; 6.354	Ağır	38	41.55	5.53	Çatışma alt alanı	Hafif	14	14.64	6.59	-1.670	50	-7.429; .820	Ağır	38	17.95	5.55	Yakınlık alt alanı	Hafif	14	28.43	5.06	3.031**	50	1.536; 8.111	Ağır	38	23.61	5.16																																																																																																																																																																				
ÖÖİÖ-KF toplam puanı	Hafif	14	43.07	7.93	.660	50	-3.317; 6.354																																																																																																																																																																																																								
	Ağır	38	41.55	5.53				Çatışma alt alanı	Hafif	14	14.64	6.59	-1.670	50	-7.429; .820	Ağır	38	17.95	5.55	Yakınlık alt alanı	Hafif	14	28.43	5.06	3.031**	50	1.536; 8.111	Ağır	38	23.61	5.16																																																																																																																																																																																
Çatışma alt alanı	Hafif	14	14.64	6.59	-1.670	50	-7.429; .820																																																																																																																																																																																																								
	Ağır	38	17.95	5.55				Yakınlık alt alanı	Hafif	14	28.43	5.06	3.031**	50	1.536; 8.111	Ağır	38	23.61	5.16																																																																																																																																																																																												
Yakınlık alt alanı	Hafif	14	28.43	5.06	3.031**	50	1.536; 8.111																																																																																																																																																																																																								
	Ağır	38	23.61	5.16																																																																																																																																																																																																											

*p < .05; **p < .01; ***SİLKOL-R-OTV: Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyon, Sosyal Katılım, İED: İfade Edici Dil, AD: Alıcı Dil, TO: Taklit/Oyun, TEDÖ-R-TV: Tekrarlayıcı Davranış Ölçeği-Revize-Türkçe Versiyon, SD: Stereotipik Davranış, KZVD: Kendine Zarar Verici Davranışları, KD: Kompulsif Davranışlar, TD: Törenselleşmiş Davranışlar, ATD: Aynılık/Tekdüzelik Davranışları, SİA: Sınırlı İlgi Alanı, OUÖDÖ-KF: Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Kısa Formu, SK: Sınıfa Katılım, OY: Olumlu Yönelim, ÖÖİÖ-KF: Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu.

Tablo 6’da sunulan sonuçlar incelendiğinde otizm şiddeti hafif ve ağır düzeyde olan çocukların sosyal iletişim becerilerini değerlendiren SİLKOL-R-OTV ölçeğinden aldıkları toplam puanların farklılaştığı görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olan bu farklılık için etki büyüklüğü hesaplanmış, otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların SİLKOL-R-OTV toplam puanları arasındaki farkın yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur

($t_{(50)} = 5.256, p < .01; \eta^2 = .36$). Bununla birlikte otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların Sosyal Katılım ($t_{(50)} = 4.012, p < .01; \eta^2 = .24$), İfade Edici Dil ($t_{(50)} = 4.642, p < .01; \eta^2 = .30$), Alıcı Dil ($t_{(50)} = 5.462, p < .01; \eta^2 = .37$) ile Taklit/oyun ($t_{(50)} = 5.329, p < .01; \eta^2 = .36$) alt alanlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Otizm şiddeti hafif olan çocukların hem SİLKOL-R-OTV toplam puanlarının hem de ölçeğin alt alanlarına ilişkin puanlarının otizm şiddeti ağır olan çocuklardan daha yüksektir. Konuyla ilişkili olarak Ben-Itzhak ve Zachor (2007) yaşları 20-32 ay aralığında değişen OSB olan çocuklara sunulan müdahale dışı değişkenler (ör. iletişim becerileri, bilişsel işlevsellik) ile müdahalenin çıktısı arasındaki ilişkiyi değerlendirdikleri çalışmalarında, çocuklara taklit, alıcı dil, ifade edici dil, sözel olmayan iletişim, oyun becerileri ve tekrarlayıcı davranışları hedef alan bir müdahale programı sunmuşlardır. İlgili araştırmada otizm şiddetinin müdahale ve çocuk çıktılarına olan etkisini belirlemek için çocuklar Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) kullanılarak dil, iletişim ve karşılıklı sosyal etkileşim alanlarında yüksek ve düşük düzeyde performans gösterenler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Ben-Itzhak ve Zachor, müdahale öncesi değerlendirmelerin sonuçları doğrultusunda ADOS'a göre sosyal iletişim becerileri alanında otizm belirtilerinin daha hafif olduğu grubun taklit, alıcı dil, ifade edici dil, oyun becerileri, sözel olmayan iletişim alanlarında çok daha yüksek düzeyde performans gösterdiğini bulmuşlardır. Bu çalışmada kullanılan SİLKOL-R-OTV ölçeğinin alt alanları incelendiğinde ölçeğin alt alanlarının Ben-Itzhak ve Zachor (2007) tarafından yürütülen çalışmada değerlendirilen alanlarla paralellik gösterdiği ve otizm şiddetine göre ağır ve hafif olarak ayrılan gruplara ilişkin benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Sosyal iletişim becerilerinden biri olan taklidi ele aldıkları bir çalışmada Zachor, Ilanit ve Ben Itzhak (2010) yaşları 32-51 ay aralığında değişen OSB olan çocukların taklit becerilerinin otizm şiddeti ve motor becerilerle ilişkisini incelemişler, otizm şiddeti daha hafif olan grubun yüksek düzeyde otizm semptomlarına sahip olan gruba göre daha yüksek düzeyde taklit becerilerine sahip olduklarını bulmuşlardır. Bu araştırmada kullanılan SİLKOL-R-OTV de Taklit alt alanını içermektedir ve bu boyuttan elde edilen puanlar otizm şiddeti daha ağır olan çocukların daha düşük performansa sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen, OSB olan çocukların sosyal iletişim özelliklerine ilişkin bulgular Zachor ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen çalışmayla da bu açıdan benzerlik göstermektedir. Sonuç olarak alanyazında OSB olan çocukların sosyal iletişim yeterliliklerinin otizm şiddetlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir ve bu araştırmadan elde edilen

sonuçlar da otizm Şiddetinin sosyal iletişim yeterliliğinde farklılığa sebep olduğunu, otizm Şiddeti daha hafif olan çocukların sosyal iletişim yeterliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 6'daki bulgulara göre otizm Şiddeti hafif ve ağır düzeyde olan çocukların okula uyum düzeylerini değerlendiren OUD-KF leğinden aldıkları toplam puanların farklılaştığı ve istatistiksek olarak anlamlı olan bu farklılık için etki büyüklüğü hesaplandığında otizm Şiddeti hafif ve ağır olan ocukların OUD-KF toplam puanları ($t_{(50)} = 4.044, p < .01; \eta^2 = .25$) arasındaki farkın yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Alt alanları incelendiğinde otizm Şiddeti hafif ve ağır olan ocukların Sınıfa Katılım ($t_{(50)} = 4.463, p < .01; \eta^2 = .29$) ve Olumlu Yönelim ($t_{(50)} = 2.789, p < .05; \eta^2 = .14$) alanları arasındaki farkın da yine yüksek düzeyde olduğu; otizm Şiddeti hafif olan çocukların okula uyum toplam puanları ve Sınıfa Katılım ile Olumlu Yönelim alt alanı puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönemdeki G olan çocukların okula uyum düzeylerini inceleyen çalışmalar olmasına rağmen örneklemenin tamamını OSB olan çocukların oluşturduğu sadece bir araştırmaya rastlanmıştır. Aksoy (2018), yaşları 44-78 ay aralığında değişen OSB olan çocukların okula uyum düzeyleri ve otizm Şiddeti arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında otizm Şiddetinin okul öncesi dönemdeki OSB olan çocukların okula uyum leğinin Sınıfa Katılım, Olumlu Yönelim alt alanları ve toplam puanlarıyla negatif ilişkili olduğunu bulmuştur. İlgili çalışmada bu çalışmadan farklı olarak OSB olan çocuklar otizm Şiddetine göre iki gruba ayrılmamıŐ, analizler tek bir grup üzerinden gerçekleştirilmiştir. İki alıŐma arasındaki yöntemsel farklılığa karşın otizm Şiddetinin okula uyum düzeyi üzerindeki etkisine yönelik sonuçların paralellik gösterdiği görülmektedir. Doğrudan OSB olan çocuklara odaklı olmasa da G olan çocukların okula uyumlarının ele alındığı bazı çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan birinde McIntyre, Blacher ve Baker (2006) yaşları 3-5 aralığında olan G olan çocukların okula uyum düzeylerini TG akranlarıyla karŐılaŐtırmıŐlar ve G olan çocukların okula uyum düzeylerinin TG akranlarına kıyasla daha sınırlı olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte OUD-KF'nin psikometrik özelliklerini ortaya koydukları çalışmalarında Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2018), aralarında OSB olan çocukların da bulunduğu yaşları 4-7 aralığında değişen G olan çocukların okula uyum düzeylerini TG akranlarıyla karŐılaŐtırmıŐlar ve G olan ocukların TG akranlarına göre okula uyumlarının daha sınırlı olduğunu bulmuşlardır. İlgili alıŐmalar birlikte ele alındığında okul öncesi dönemdeki hem OSB olan hem de başka yetersizliklere sahip olan G çocukların okula uyumda TG akranlarına göre

sınırlılıklar yaşayabildikleri görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları OSB olan çocukların okula uyum düzeylerinin otizm şiddetine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Alanyazında okula uyumda yaşanan sorunlar sınırlı sayıda araştırmayla raporlanmıştır ancak bu araştırmadan elde edilen bulgular ilgili araştırmalara paralel sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın, sınırlı sayıda araştırmayla incelenmiş olan okul öncesindeki OSB olan çocukların okula uyumlarının ele alınması ve okula uyum düzeylerinin otizm şiddetine göre farklılaşma durumunun ortaya konması yönüyle alanyazına katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi, otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların tekrarlayıcı davranışlarını değerlendiren TEDÖ-R-TV ($t_{(50)} = -.791, p > .05$) ölçeğinden aldıkları toplam puanların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuş, ancak otizm şiddeti hafif olan grubun ortalama puanları ($\bar{X}_{(hafif)} = 37.21$) ağır olan gruptan ($\bar{X}_{(ağır)} = 42.92$) daha düşük olduğundan etki büyüklüğü hesaplanmış ve anlamlı olmamakla birlikte aradaki farkın küçük olduğu görülmüştür ($\eta^2 = .012$). TEDÖ-R-TV ölçeğinin alt alanları incelendiğinde otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların yalnızca Stereotipik Davranışlar alt alanı puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu alandaki farkın orta düzeyde olduğu bulunmuştur ($t_{(50)} = -2.246, p < .05; \eta^2 = .09$). TEDÖ-R-TV ölçeğinin diğer alt alanlarında otizm şiddeti hafif ve ağır olan grubun alt alanlardan aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmamasına karşın Kompulsif Davranışlar ($\bar{X}_{(ağır)} = 7.42, \bar{X}_{(hafif)} = 7.07$), Törenselle Davranışlar ($\bar{X}_{(ağır)} = 5.97, \bar{X}_{(hafif)} = 5.71$) ve Sınırlı İlgi Alanı ($\bar{X}_{(ağır)} = 6.21, \bar{X}_{(hafif)} = 4.07$) alt alanlarında otizm şiddeti yüksek olan çocukların ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklılıklar için etki büyüklüğü hesaplanmış ve anlamlı olmamakla birlikte kompulsif davranışlar ve törenselle davranışlar ($\eta^2 < .01$) için aradaki farkın küçük olarak kabul edilen düzeyin altında olduğu, Sınırlı İlgi Alanı alt alanı ($\eta^2 = .07$) için gruplar arasındaki farkın ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Sonuç olarak otizm şiddeti yüksek olan çocukların daha yoğun kompulsif ve törenselle davranışlar sergiledikleri ve daha sınırlı ilgi alanına sahip oldukları ifade edilebilir. Aynılık/tekdüzelik Davranışlarında otizm şiddeti hafif olan çocukların ($\bar{X}_{(hafif)} = 10.50$) otizm şiddeti yüksek olan çocukların ($\bar{X}_{(ağır)} = 10.00$) ortalamalarından daha yüksek olduğu ancak bu farkın küçük olarak kabul edilen düzeyinde altında olduğu ($\eta^2 < .01$); Kendine Zarar Verici Davranışlar alt alanında ($\bar{X}_{(ağır)} = 4.29, \bar{X}_{(hafif)} = 4.29$) ise ortalamalar arasında hiçbir fark olmadığı bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde yaşları 20-32 ay aralığında değişen ve sosyal iletişim becerileri açısından OSB belirtileri ağır ve hafif olan çocukların tekrarlayıcı davranışlarını ele alan

bir çalışmada Ben-Itzhak ve Zachor (2007) sosyal iletişim becerileri açısından daha hafif düzeyde otizm belirtilerine sahip çocukların ağır düzeyde belirtilere sahip çocuklara kıyasla daha düşük düzeyde tekrarlayıcı davranışlar sergilediklerini bulmuşlardır. Yapılan bir başka çalışmada Fulceri ve diğerleri (2016) yaşları 23-71 ay aralığında değişen OSB olan çocukların dahil edildiği araştırmalarında bu çalışmada kullanılan TEDÖ-R-TV ölçeğinin İtalyanca versiyonundan elde edilen puanlar ile cinsiyet, yaş ve otizm şiddeti arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. İlgili çalışmada tekrarlayıcı davranış ölçeğinin Stereotipik Davranışlar, Kendine Zarar Verici Davranışlar, Kompulsif Davranışlar, Törenselsel/aynılık Davranışları, Sınırlı İlgi Alanı alt alanlarından yalnızca Törenselsel/aynılık Davranışları alt alanında otizm şiddeti ağır ve hafif olan çocuklar arasında fark olduğunu, diğer alanlarda otizm şiddetinden etkilenme durumuna göre bir farklılığın olmadığını ve bu sonuçlara göre otizm şiddeti ile tekrarlayıcı davranış ölçeği arasında güçlü bir ilişkinin kurulamadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da Fulceri ve diğerlerinin (2016) çalışmasına benzer olarak otizm şiddeti ağır ve hafif olan çocukların tekrarlayıcı davranışları arasında ölçekten alınan toplam puanlar açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna karşın Ben-Itzhak ve Zachor (2007) tarafından yürütülen araştırmanın bulgularının bu araştırmada ulaşılanlardan farklılaştığı görülmektedir. Bulgular arasındaki farklılaşmanın ilgili çalışmada yazarların bu çalışmadakinden farklı olarak OSB olan çocukları otizm belirtilerinden yalnızca sosyal iletişim özelliklerine göre ağır ve hafif olarak gruplamış olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 6'da sunulan bulgular incelendiğinde öğrenci-öğretmen ilişkilerini değerlendiren ÖÖİÖ-KF toplam puanlarının otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($t_{(50)} = .660, p > .05$); fark anlamlı olmamasına karşın otizm şiddeti hafif olan çocukların ($\bar{X}_{(hafif)} = 43.07$) ortalamalarının otizm şiddeti ağır olan çocuklara ($\bar{X}_{(ağır)} = 41.55$) göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın küçük olarak kabul edilen değerden de düşük olduğu görülmüştür ($\eta^2 < .01$). ÖÖİÖ-KF alt alanları incelendiğinde ise otizm şiddeti hafif ve ağır olan grubun Yakınlık alt alanı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve yüksek düzeyde fark olduğu bulunmuştur ($t_{(50)} = 3.031, p < .01; \eta^2 = .16$). Çatışma alt alanında ise gruplar arasındaki anlamlı düzeyde fark olmadığı ($t_{(50)} = -1.670, p > .05$), ancak anlamlı olmamakla birlikte Çatışma alt alanında otizm şiddeti yüksek olan çocukların ($\bar{X}_{(ağır)} = 17.95$) otizm şiddeti hafif olan çocukların ($\bar{X}_{(hafif)} = 14.64$) ortalamalarından daha yüksek olduğu görüldüğünden etki büyüklüğü hesaplandığında gruplar arasındaki farkın küçük

düzeyde olduğu görülmüştür ($\eta^2 = .05$). Alanyazın incelendiğinde otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların öğrenci-öğretmen ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Konuyla ilgili olarak öğrenci-öğretmen ilişkilerini etkileyebilecek değişkenlerden olan çocuk, öğretmen ve sınıf özelliklerinin ele alındığı bir çalışmada Caplan, Feldman, Eisenhower ve Blacher (2016), yaşları 4-7 aralığında değişen OSB olan çocukların öğrenci-öğretmen ilişki düzeyleriyle otizm şiddeti arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlgili çalışmada öğrenci ve öğretmen ilişkisini değerlendirmek için Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği kullanılmış ve otizm şiddetinin bu ölçeğin Yakınlık alt alanı puanlarıyla negatif yönlü, Çatışma alt alanı ile pozitif yönlü ilişki gösterdiği bulunmuştur. Caplan ve diğerlerinin çalışmasında ölçeğin toplam puanı ve otizm şiddeti arasındaki ilişkiyle ilgili bilgi sunulmazken, farklı olarak, bu çalışmada otizm şiddeti hafif ve ağır olan grubun karşılaştırıldığı analizlerde ölçeğin toplam puanı da kullanılmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada katılımcılar otizm şiddetine göre hafif ve ağır olmak üzere iki gruba ayrılmışken Caplan ve diğerlerinin çalışmasında çocuklar otizm şiddetine göre gruplara ayrılmamıştır ve ilgili çalışmada okul dönemi çocukları da araştırmada yer alırken bu çalışmanın katılımcıları sadece okul öncesi eğitimlerine devam eden OSB olan çocuklardan oluşmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen ve otizm şiddeti hafif olan çocukların ÖÖİÖ-KF Yakınlık alt alanından otizm şiddeti ağır olan çocuklardan anlamlı farkla daha yüksek puanlar aldığına ilişkin bulgular Caplan ve diğerlerinin çalışmasıyla benzer iken Çatışma alt alanlarına ilişkin bulgularının araştırmaların örneklem ve yöntemsel özellikleri nedeniyle farklılaşmış olabileceği düşünülmektedir.

OSB Olan Çocukların Katılım Tür ve Karmaşıklık Performansları ile Sosyal İletişim Yeterlikleri, Tekrarlayıcı Davranışları, Okula Uyum Düzeyleri, Öğrenci-Öğretmen İlişkileri ve Otizm şiddeti Arasındaki İlişkiler

OSB olan çocukların katılım türleri ve katılım karmaşıklığı ile sosyal iletişim yeterliklerinin belirlendiği SİLKOL-R-OTV, tekrarlayıcı davranışlarının belirlendiği TEDÖ-R-TV, okula uyum düzeylerinin belirlendiği OUÖDÖ-KF, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin belirlendiği ÖÖİÖ-KF ve otizm şiddetinin belirlendiği ÇODÖ toplam puanları ve alt alanlarına ilişkin puanlar arasındaki ikili ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

OSB Olan Çocukların Katılım Türleri ve Karmaşıklığı ile SİLKOL-R-OTV, TEDÖ-R-TV, OUÖDÖ-KF, ÖÖİÖ-KF, ÇODÖ Toplam Puanları ve Bu Ölçeklerin Alt Alanlarından Alınan Puanlar Arasında İlişkiler

Ölçümler***	Yapılandırılmış				Yapılandırılmamış			
	YK	AK	MK	KK	YK	AK	MK	KK
SİLKOL-R-OTV toplam	.76**	.76**	.68**	.81**	.65**	.69**	.66**	.69**
SK alt alanı	.81**	.74**	.73**	.81**	.61**	.67**	.66**	.69**
İED alt alanı	.66**	.65**	.59**	.72**	.57**	.56**	.58**	.61**
AD alt alanı	.65**	.67**	.52**	.70**	.55**	.61**	.52**	.53**
TO alt alanı	.68**	.73**	.65**	.73**	.65**	.74**	.63**	.66**
TEDÖ-R-TV toplam	-.25	-.14	-.18	-.23	-.12	-.07	-.18	-.07
SD alt alanı	-.32*	-.27	-.25	-.36**	-.16	-.17	-.27	-.24
KZVD alt alanı	-.27	-.12	-.26	-.24	-.16	-.04	-.17	-.06
KD alt alanı	.01	.03	.11	-.04	.01	-.001	.04	.11
TD alt alanı	-.21	-.06	-.13	-.13	-.03	-.005	-.09	.00
ATD alt alanı	-.13	-.07	-.12	-.09	-.02	.03	-.11	-.03
SİA alt alanı	-.35*	-.27	-.30*	-.32*	-.27	-.23	-.34*	-.23
OUÖDÖ-KF toplam	.70**	.75**	.65**	.76**	.60**	.65**	.56**	.65**
SK alt alanı	.70**	.77**	.68**	.75**	.61**	.68**	.58**	.71**
OY alt alanı	.60**	.61**	.51**	.67**	.49**	.49**	.45**	.45**
ÖÖİÖ-KF toplam	.21	.19	.23	.21	.23	.15	.17	.14
Çatışma alt alanı	-.35*	-.34*	-.26	-.35*	-.23	-.31*	-.25	-.32*
Yakınlık alt alanı	.61**	.58**	.54**	.61**	.51**	.50**	.45**	.51**
ÇODÖ puanı	-.59**	-.64**	-.50**	-.66**	-.62**	-.60**	-.61**	-.65**

* $p < .05$; ** $p < .01$; ***SİLKOL-R-OTV: Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyon, SK: Sosyal Katılım, İED: İfade Edici Dil, AD: Alıcı Dil, TO: Taklit/Oyun, TEDÖ-R-TV: Tekrarlayıcı Davranış Ölçeği-Revize-Türkçe Versiyon, SD: Stereotipik Davranış, KZVD: Kendine Zarar Verici Davranışları, KD: Kompulsif Davranışlar, TD: Törenselleşmiş Davranışlar, ATD: Aynılık/Tekdüzelik Davranışları, SİA: Sınırlı İlgili Alanı, OUÖDÖ-KF: Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu, SK: Sınıfa Katılım, OY: Olumlu Yönelim, ÖÖİÖ-KF: Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu, ÇODÖ: Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği.

Tablo 7’de sunulan bulgular incelendiğinde hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkiye, akarana ve materyale katılım ile katılım karmaşıklığı düzeylerinin sosyal iletişim yeterliklerinin belirlendiği SİLKOL-R-OTV toplam puanı ve tüm alt alanlarından alınan puanlar ile pozitif yönlü ve yüksek düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı ($p < .01$) ikili ilişkiler gösterdiği bulunmuştur ve tüm bu değişkenler arasındaki korelasyonlar .50’nin üzerindedir. Bu bulgu, sosyal iletişim yeterliğinin katılım performanslarıyla aynı yönde hareket ettiğine, sosyal iletişim yeterliği yükseldikçe çocukların katılım tür ve karmaşıklıklarına ilişkin performanslarının da belirli bir oranda yükseldiğine işaret etmektedir. Konuyla ilgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, Vernon, Koegel, Dauterman ve Stolen (2012) yaptıkları çalışmada yaşları 2-4 yıl aralığında değişen OSB olan çocukların ebeveynlerine çocuklarının sosyal iletişimlerini desteklemeye yönelik stratejileri içeren bir müdahale sunmuşlar; müdahale sonrasında ebeveynlerine eğitim sunulan çocukların sözel etkileşim başlatma, göz teması ve sosyal katılım performanslarının yükseldiğini bulmuşlardır. Bu çalışmada da Vernon

ve Koegel'in çalışmasındaki bulgulara benzer olarak OSB olan çocukların katılımları ve iletişim becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu, çocukların iletişim becerileriyle birlikte katılımlarının da arttığı görülmektedir. Carter (2001), yaşları 5-7 yıl aralığında değişen üç OSB olan çocuğun katıldığı ve doğal dil müdahalesi sırasında seçenek sunmanın problem davranışlar, sosyal oyun davranışları ve dil gelişimi üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında oyun sürdürme davranışları çocukların oyuna katılımlarını sürdürmeleri olarak tanımlamış, araştırmanın sonucunda doğal dil müdahalesiyle birlikte çocukların seçimleri kendilerinin yaptıkları durumlarda oyun başlatmaya ve sürdürmeye yönelik davranışlarının arttığını bulmuştur. Carter'ın çalışması bu araştırmanın bulgularına benzer olarak dil yeterliğindeki ilerlemeyle birlikte katılım davranışlarında da ilerlemeler olduğuna işaret etmektedir. Sam (2012), farklı programlara devam eden 3-5 yaş aralığındaki 190 OSB olan çocuğun katıldığı ve dil becerileriyle birlikte yetişkinin ve çocuğun katılım davranışlarının incelendiği çalışmasında daha yüksek dil yeterliğine sahip çocukların yetişkinin katılım göstermesi veya göstermemesi fark etmeksizin zamanının en az %77'sinde katılım davranışları sergilediklerini bulmuşlardır. Buna karşın daha sınırlı düzeyde dil yeterliğine sahip çocukların ise katılım düzeylerinin daha sınırlı olduğunu, ancak yetişkinin ortamda bulunduğu ve katılım gösterdiği durumlarda yetişkinin katılım göstermediği durumlara göre daha yüksek düzeyde katılım gösterme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Bu bulgular yazar tarafından daha yüksek düzeyde dil yeterliğine sahip olan çocukların yetişkin desteği olmaksızın yüksek katılım gösterebilecekleri şeklinde yorumlanmıştır. Bir başka çalışmada Sam ve diğerleri (2016), 3-5 yaş arasındaki OSB olan çocukların yetişkinin kendilerine katılım gösterdiği bağlamlarda katılım performanslarını ve dil becerilerini birlikte incelemişler, dil becerilerinde daha yoğun sınırlılıklar gösteren OSB olan çocukların yetişkin kendilerine katılım gösterdiği durumlarda yetişkine daha yüksek düzeyde katılım gösterme eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Bu bulgu yazarlar tarafından daha düşük dil yeterliğine sahip çocukların yetişkin desteğine daha fazla ihtiyaç duyabileceği için yetişkin katılımı olduğu durumlarda daha yüksek düzeyde yetişkine katılım gösterme eğiliminde olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır. Sam (2012) ile Sam ve diğerleri (2016) tarafından yürütülen çalışmalar birlikte ele alındığında ortak bir bulgu olarak dil yeterliği daha sınırlı düzeyde olan OSB tanımlı çocukların kendiliğinden katılım davranışları sergilemede sınırlılıklar yaşadıkları ve bir yetişkinin katılım göstererek çocuğu desteklediği durumlarda katılım düzeylerinin yükseldiği rapor edilmektedir. Bununla birlikte Sam'in (2012) çalışması dil yeterliği daha yüksek olan çocukların

herhangi bir destek olmaksızın yüksek düzeyde katılım sergileyebildiklerini göstermektedir. Tüm bu bulgular, bu araştırmada elde edilen sosyal iletişim yeterliği ile katılım tür ve karmaşıklıkları arasındaki pozitif ilişkiyi gösteren bulgulara paraleldir. Sonuç olarak, bu çalışmada OSB olan çocukların katılım davranışları yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde farklı katılım türleri ve katılım karmaşıklığı ayrı ayrı incelenmiş ve sosyal iletişim yeterliği ile katılım arasındaki pozitif yönlü ilişkiler olduğu ortaya konmuştur. OSB olan çocuklarda katılımın farklı tür etkinliklerde, tüm katılım türleri ve karmaşıklığıyla birlikte incelendiği bir başka çalışmaya rastlanmadığından bu çalışmanın alanyazına OSB olan çocukların katılım performanslarına yönelik detaylı bilgilerle katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tekrarlayıcı davranışlarının belirlendiği TEDÖ-R-TV toplam puanı ve alt alanları ile katılım tür ve karmaşıklıkları arasındaki ikili ilişkiler incelendiğinde, Stereotipik Davranışlar alt alanından alınan puanların yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine katılım ($r = -.32; p < .05$) ve katılım karmaşıklığı ($r = -.36; p < .01$) ile yüksek düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı olan ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Aynı zamanda TEDÖ-R-TV ölçeğinin Sınırlı İlgi Alanı alt alanı puanlarıyla yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine katılım ($r = -.35; p < .05$), materyale katılım ($r = -.30; p < .05$) ve katılım karmaşıklığı ($r = -.32; p < .05$) arasındaki ilişkilerin negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Yapılandırılmamış etkinliklerdeki katılım türleri açısından incelendiğinde ise yalnızca materyale katılım ile Sınırlı İlgi Alanı alt alanı arasındaki negatif yönlü ilişkinin ($r = -.34; p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgular Stereotipik Davranışlar alt alanından alınan puanlar azaldıkça çocukların yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine katılım ve katılım karmaşıklığı performanslarının yükseldiğini; Sınırlı İlgi Alanı alt alanından alınan puanlar azaldıkça yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine katılım, materyale katılım ve katılım karmaşıklığı performanslarıyla birlikte yapılandırılmamış etkinliklerdeki materyale katılım performanslarının yükseldiğini göstermektedir. Alanyazında okul öncesi dönemdeki OSB olan çocukların katılım davranışlarıyla tekrarlayıcı davranışları arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamış, ancak okul çağındaki OSB olan ve ÖG çocukların katılım düzeyleri ve tekrarlayıcı davranışları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan birinde Lee ve diğerleri (2007), 7-9 yaş aralığındaki OSB olan çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimleri ve katılımları arttıkça stereotipik davranışlarının azaldığını; Lee ve Odom (1996) 7-8 yaş aralığındaki OSB olan ve ÖG çocukların yine akranlarıyla sosyal etkileşimleri ve katılımları arttıkça stereotipik

davranışlarının azaldığını rapor etmişlerdir. Benzer şekilde Loftin ve diğerleri (2008), 9-10 yaş aralığındaki OSB olan çocukların akranlarıyla sosyal etkileşime katılım davranışlarındaki artışla birlikte tekrarlayıcı motor davranışlarının azaldığını bulmuşlardır. İlgili araştırmalara benzer olarak bu araştırmada da tekrarlayıcı davranışları gösteren TEDÖ-R-TV toplam puanları ve tüm katılım tür ya da karmaşıklığı arasındaki ilişkiler negatif yönlüdür, ancak istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu farklılığın araştırmaya katılan çocukların yaşları ve örneklem büyüklüğü gibi etkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda ilgili araştırmalarda çocukların katılımlarının desteklenmesi için müdahaleler sunulmuş, ancak bu araştırmada herhangi bir müdahale sunulmaksızın çocukların katılım ve tekrarlayıcı davranışlarına ilişkin özellikleri anlık olarak belirlenmiştir ve bulguların bu nedenle de farklılaşabileceği ifade edilebilir. Sonuç olarak alanyazında okul öncesi dönemdeki OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklıklarının tekrarlayıcı davranışlarla ilişkisinin bu araştırmadakine benzer biçimde katılımın tüm türlerine yönelerek incelendiği başka bir araştırmaya rastlanmamıştır ve araştırmanın bu yönüyle alanyazına OSB olan çocukların farklı etkinliklerdeki katılım davranışları ve tekrarlayıcı davranışları arasındaki ilişkilere yönelik bilgilerle katkı sunduğu düşünülmektedir.

Okula uyum düzeylerinin belirlendiği OUÖDÖ-KF toplam puanı ve alt alanları ile katılım tür ve karmaşıklıkları arasındaki ikili ilişkiler incelendiğinde toplam puan ve tüm alt alanlardan alınan puanlar ile yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine, akrana, materyale katılım ve katılım karmaşıklığı arasında pozitif yönlü, orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu bulunmuştur ($p < .01$). Bu bulgular okula uyum düzeylerine ilişkin alınan puanlar artıka çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım tür ve katılım karmaşıklığı performanslarının belirli bir oranda yükseldiğini göstermektedir. Okula uyum düzeyleri ile yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklığı arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalar incelendiğinde, okula uyum için önemli bir alan olan öz-düzenleme becerileri ile katılım arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmaya rastlanmıştır. İlgili çalışmada Coelho ve diğerleri (2019), araştırmanın katılımcıları arasında OSB olan çocukların da bulunduğu yaşları 36-67 ay aralığında değişen ÖG olan, gelişimleri risk altında olan ve TG çocukların öz-düzenleme becerileri ile katılımları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve yüksek düzeyde öz-düzenleme becerilerinin yüksek katılım düzeyleri ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. İlgili araştırmada bulunan katılım, okula uyum ve akademik başarının ayırt

edici özelliklerinden biri olarak kabul edilen öz-düzenleme becerileri ile katılım arasındaki ilişki, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Başka bir çalışmada Ruble ve McGrew (2013) yaşları ortalama 6 yıl olan 47 OSB olan çocuğu ve öğretmenlerini araştırmaya dahil etmiş, bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulanan çocukların katılım performanslarının farklı değişkenlerle ilişkilerini incelemiş ve katılım performansları ile uyumsal davranışlar arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu bulmuşlardır. İlgili çalışmanın yürütüldüğü ortamın özel eğitim sınıfları olması ve yöntemsel farklılıklarına karşın bu çalışmadan elde edilen ve okula uyum düzeylerinin katılım performansı ile pozitif yönlü ilişki gösterdiğine yönelik bulgularla paralellik göstermektedir. Okul öncesindeki OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklıkları ile okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyen bu düzeyde kapsamlı başka bir çalışmaya rastlanmadığından bu çalışmanın alanyazına bu yönüyle katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin belirlendiği ÖÖİÖ-KF toplam puan ve alt alanları ile yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklıkları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; ÖÖİÖ-KF Yakınlık alt alanından alınan puanlar ile hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine, akrana, materyale katılım ve katılım karmaşıklığı arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur ($p < .01$). Aynı zamanda Çatışma alt alanı ile yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine katılım ($r = -.35; p < .05$), akrana katılım ($r = -.34; p < .05$) ve katılım karmaşıklığı ($r = -.35; p < .05$), yapılandırılmamış etkinliklerde ise akrana katılım ($r = -.31; p < .05$) ve katılım karmaşıklığı ($r = -.32; p < .05$) arasındaki ilişkinin negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgular, ÖÖİÖ-KF Yakınlık alt alanından alınan puanlar yükseldikçe çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklık performanslarının yükseldiğini; Çatışma alt alanından alınan puanlar azaldıkça çocukların yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine katılım ve hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış etkinliklerde akrana katılım ve katılım karmaşıklığı performanslarının arttığını göstermektedir. Öğrenci ve öğretmen ilişkileriyle katılım performansı arasındaki ilişkileri araştıran çalışmalar incelendiğinde, konuyla ilgili olarak Doumen ve diğerleri (2012) ortalama yaşları yaklaşık 5 yıl olan çocukların katıldığı bir çalışmada öğrenci-öğretmen ilişkisinin katılım ile ilişkisini incelemişler ve öğrenci öğretmen ilişkisini değerlendirdikleri ölçeğin Çatışma alt alanına ilişkin puanlar artıkça katılımın azaldığı, Yakınlık alt alanına ilişkin puanlar artıkça

katılımın da arttığını belirtmişlerdir. İlgili çalışmada katılımcıların ÖG olma durumlarına ilişkin ve çocukların katılımını değerlendirdikleri bağlama ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir. Doumen ve diğerlerinin çalışmasındaki bulgular bu çalışmada elde edilen, çatışma düzeyleri arttıkça katılımın azaldığını, yakınlık düzeyleri arttıkça katılımın da arttığını gösteren bulgularla paralellik göstermektedir. Başka bir çalışmada Singer ve diğerleri (2013) yaşları ortalama 34 ay olan TG çocukların serbest oyun zamanında öğretmen ilişkileri ve oyuna katılımlarını incelemişler, öğretmenin oyun sırasındaki fiziksel yakınlığı ile oyuna katılım davranışlarının ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Öğretmenlerin fiziksel yakınlığı ve çocukların oyuna katılımları arasındaki ilişkiler bu çalışmadan elde edilen Yakınlık alt alanına ilişkin puanların yükseldikçe katılım performanslarının da yükseldiği bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklığıyla öğrenci öğretmen ilişkisi arasındaki ilişkiler derinlemesine incelenmişken Singer ve diğerlerinin yaptığı çalışmada TG çocukların yalnızca serbest oyun zamanında oyuna katılımları ve öğretmen ilişkisi incelenmiştir. Tüm araştırma sonuçları bir arada ele alındığında öğrenci-öğretmen ilişkisi ile katılım arasında ilişki olduğu ancak OSB olan çocukların farklı etkinliklerdeki katılım tür ve karmaşıklık performanslarıyla öğrenci-öğretmen ilişkisi arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın OSB olan çocukların hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış etkinliklerde tüm katılım tür ve karmaşıklığıyla öğrenci-öğretmen ilişkisi arasındaki ilişkileri derinlemesine incelenmesi yönüyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Otizm şiddetinin belirlendiği ÇODÖ puanları ile yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklığı arasında negatif yönlü ve yüksek düzeyde ($p < .01$) ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu bulgu, otizm şiddeti azaldıkça çocukların hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklığı performanslarının arttığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde OSB olan çocukların otizm şiddeti ve katılım performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen tek bir araştırmaya rastlanmıştır. Sam ve diğerleri (2016), yaşları 3-5 aralığındaki OSB olan çocukların yetişkinin çocuğa katılımı ve çocuk katılımı arasındaki ilişkiyi incelemişler, yetişkinin katılım gösterdiği durumlarda otizm şiddeti ve çocuk katılımı arasında ilişki olduğunu, otizm şiddeti daha yüksek olan çocukların yetişkin katılımı olduğunda daha yüksek düzeyde katılım sergileme eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. İlgili çalışmada otizm şiddeti yüksek olan çocukların yetişkinlerin onlarla etkileşim kurduğunda katılım

düzeylerinin daha yüksek olmasının OSB olan çocukların diğer zamanlarda akranlarından daha çok yalnız kalmaları ve katılım için daha fazla desteğe gereksinim duymalarından ve bu nedenle öğretmenlerin daha ağır otizm şiddeti gösteren çocuklara daha fazla destek sunma çabalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen ve otizm şiddeti arttıkça katılım performanslarının düştüğünü gösteren negatif yönlü ilişkilere yönelik bulgu, ilgili çalışmadan farklı görünmesine karşın aslında daha yoğun otizm şiddetine sahip çocukların katılım için daha fazla desteğe gereksinim duyduklarını gösterir niteliktedir ve bu yönüyle paralel bir sonucu ortaya koymaktadır. OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım tür ve karmaşıklık performanslarıyla otizm şiddeti arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır ve çalışmanın bu yönüyle alana ayrıntılı bilgilerle katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bulgular bir arada ele alındığında OSB olan çocukların sosyal katılım, alıcı ve ifade edici dil, taklit, oyun alanlarını kapsayan sosyal iletişim yeterlikleri yükseldikçe katılım performanslarının da yükseldiği; okula uyum düzeyleriyle katılım performansları arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu ve okula uyum düzeyleri yükseldikçe çocukların katılım performanslarının da yükseldiği bulunmuştur. Yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine katılım ve katılım karmaşıklığı ile stereotipik davranışlar arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, çocukların stereotipik davranışları arttıkça yetişkine katılım türlerinde ve katılım karmaşıklığındaki performanslarının azaldığı görülmektedir. Yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine ve materyale katılımın yanı sıra katılım karmaşıklığı ve sınırlı ilgi alanı arasında negatif yönlü ilişki olduğu, sınırlı ilgi alanı puanları yükseldikçe çocukların katılım performanslarının düştüğü bulunmuştur. Yapılandırılmamış etkinliklerde materyale katılım performansı ile sınırlı ilgi alanı arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu, OSB olan çocukların sınırlı ilgi alanı puanları yükseldikçe materyale katılım performanslarının düştüğü görülmüştür. Bununla birlikte öğrenci öğretmen ilişkisi ile katılım performansları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde Yakınlık alt alanı ile yetişkine, akarana ve materyale katılım ile katılım karmaşıklığı arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bu bulgu OSB olan çocuklar ile öğretmenleri yakın ilişkiler kurdukları çocukların katılım performanslarının hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış etkinliklerde yükseldiğini ortaya koymuştur. Çatışma alt alanına ilişkin ise yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine ve akarana katılım ile katılım karmaşıklığı, yapılandırılmamış

etkinliklerde ise akrana katılım ve katılım karmaşıklığı arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Son olarak, otizm şiddeti ile hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış etkinliklerde tüm katılım tür ve karmaşıklık performansları arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu, otizm şiddeti yükseldikçe çocukların katılım performanslarının azaldığı görülmüştür. Bu çalışmanın, OSB'nin tanıya özgü sınırlıklarını da içeren değişkenlerin katılım tür ve karmaşıklıkları ile arasındaki ilişkileri farklı etkinlik türlerinde ele aldığından alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

OSB Olan Çocukların Katılım Düzeylerini ve Katılım Karmaşıklığını Yordayan Değişkenler

OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde yetiştikine, akrana, materyale katılımlarını ve katılım karmaşıklığı düzeylerini yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla sosyal iletişim yeterliklerinin, tekrarlayıcı davranışların, okula uyum düzeylerinin, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve otizm şiddetinin katılım üzerindeki yordayıcılıkları hiyerarşik çoklu regresyon ile analiz edilmiştir. İlgili katılım türü ve karmaşıklığıyla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olan değişkenler, en yüksek açıklayıcılık düzeyine ulaşan ve istatistiksel olarak anlamlı olan modellere ulaşılması amacıyla tek tek analize dahil edilmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı bir model ile en yüksek açıklayıcılık düzeyine ulaşıldığında analiz sonlandırılmıştır. Analiz sonuçları, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde yetiştikine, akrana ve materyale katılımı yordayan değişkenler (bk. Tablo 8) ile yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım karmaşıklığını yordayan değişkenlere (bk. Tablo 9) ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde yetiştikine, akrana ve materyale katılım performansını yordayan değişkenler

OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde yetiştikine, akrana ve materyale katılım performanslarını yordayan değişkenlerin belirlenmesi için hiyerarşik regresyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Etkinliklerde Yetişkin, Akrana ve Materyale Katılımı Yordayan Değişkenler

		Değişken***	B	SH B	β	t	R ²	ΔR^2
Yapılandırılmamış etkinlik	Yetişkin katılım	Model 1						
		Sabit	-.141	.340		-.415	.581	.581**
		SİLKOL-R-OTV toplam	.023	.003	.762	8.322**		
		Model 2						
		Sabit	.154	.357		.431	.616	.035*
		SİLKOL-R-OTV toplam	.016	.004	.537	3.889**		
	Akrana katılım	Model 1						
		Sabit	-1.071	.385		-2.782	.571	.571**
		SİLKOL-R-OTV toplam	.025	.003	.756	8.159**		
		Model 2						
		Sabit	-.601	.385		-1.562	.643	.072**
		SİLKOL-R-OTV toplam	.015	.004	.435	3.269**		
Materyale katılım	Model 1							
	Sabit	5.808	.761		7.633	.254	.254**	
	ÇODÖ puanı	-.072	.017	-.504	-4.129**			
	Model 2							
	Sabit	.513	1.357		.378	.468	.214**	
	SİLKOL-R-OTV toplam	-.005	.021	-.032	-.218			
Yapılandırılmış etkinlik	Yetişkin katılım	Model 1						
		Sabit	6.162	.654		9.421	.390	.390**
		ÇODÖ puanı	-.085	.015	-.624	-5.652**		
		Model 2						
		Sabit	2.930	1.278		2.293	.478	.088**
		SİLKOL-R-OTV toplam	-.044	.020	-.321	-2.180*		
	Akrana katılım	Model 1						
		Sabit	5.997	.723		8.290	.363	.363**
		ÇODÖ puanı	-.088	.017	-.602	-5.337**		
		Model 2						
		Sabit	1.598	1.350		1.184	.503	.140**
		SİLKOL-R-OTV toplam	-.032	.021	-.221	-1.538		
Materyale katılım	Model 1							
	Sabit	6.506	.689		9.437	.367	.367**	
	ÇODÖ puanı	-.085	.016	-.606	-5.387**			
	Model 2							
	Sabit	2.845	1.329		2.141	.473	.106**	
	SİLKOL-R-OTV toplam	-.039	.021	-.274	-1.853			

*p < .05; **p < .01; ***SİLKOL-R-OTV: Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyon, OUÖDÖ-KF: Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu, ÇODÖ: Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği.

Yapılandırılmış etkinliklerde yetişkin katılımı yordayan değişkenlere ilişkin yürütülen hiyerarşik regresyon analizinde iki model oluşturulmuş ve oluşturulan

modellerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{\text{model1}} (1, 50) = 69.263, p < .01$; $F_{\text{model2}} (2, 49) = 39.328, p < .01$]. İlk adımda sosyal iletişim yeterliğinin belirlendiği SİLKOL-R-OTV toplam puanı analize tek başına dahil edilmiş ve bu değişkenin yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine katılımındaki varyansın %58.1'ini ($R^2 = .581, p < .01$) açıkladığı ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür ($t = 8.322, p < .01$). İkinci adımda okula uyum düzeylerinin belirlendiği OUÖDÖ-KF toplam puanı analize dahil edilmiş, açıklanan toplam varyansa .035'lik istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı olmuştur ($\Delta R^2 = .035, p < .05$). Bu katkı sonrasında yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine katılıma ilişkin açıklanan varyans düzeyi %61.6'ya yükselmiştir ($R^2 = .616, p < .05$). İkinci modelde SİLKOL-R-OTV toplam puanlarının ($t = 3.889, p < .01$) ve OUÖDÖ-KF toplam puanlarının ($t = 2.126, p < .05$) yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine katılımı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Yapılandırılmış etkinliklerde akrana katılımı yordayan değişkenlere ilişkin yürütülen hiyerarşik regresyon analizinde iki model oluşturulmuş ve oluşturulan modellerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{\text{model1}} (1, 50) = 66.573, p < .01$; $F_{\text{model2}} (2, 49) = 44.073, p < .01$]. İlk adımda sosyal iletişim yeterliğinin belirlendiği SİLKOL-R-OTV toplam puanı analize tek başına dahil edilmiş ve bu değişkenin yapılandırılmış etkinliklerde akrana katılımındaki varyansın %57.1'ini ($R^2 = .571, p < .01$) açıkladığı ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür ($t = 8.159, p < .01$). İkinci adımda okula uyum düzeylerinin belirlendiği OUÖDÖ-KF toplam puanı analize dahil edilmiş, açıklanan toplam varyansa .072'lik istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı olmuştur ($\Delta R^2 = .072, p < .01$). Bu katkı sonrasında yapılandırılmış etkinliklerde akrana katılıma ilişkin açıklanan varyans düzeyi %64.3'e yükselmiştir ($R^2 = .643, p < .01$). İkinci modelde SİLKOL-R-OTV toplam puanlarının ($t = 3.269, p < .01$) ve OUÖDÖ-KF toplam puanlarının ($t = 3.134, p < .01$) yapılandırılmış etkinliklerde akrana katılımı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Yapılandırılmış etkinliklerde materyale katılımı yordayan değişkenlere ilişkin yürütülen hiyerarşik regresyon analizinde iki model oluşturulmuş ve oluşturulan modellerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{\text{model1}} (1, 50) = 17.052, p < .01$; $F_{\text{model2}} (2, 49) = 21.587, p < .01$]. İlk adımda otizm şiddetinin belirlendiği ÇODÖ puanı analize tek başına dahil edilmiş ve bu değişkenin yapılandırılmış etkinliklerde materyale katılımındaki varyansın %25.4'ünü ($R^2 = .254, p < .01$) açıkladığı ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür ($t = -4.129, p < .01$). İkinci adımda sosyal iletişim yeterliğinin belirlendiği SİLKOL-R-OTV toplam puanı analize dahil edilmiş, açıklanan

toplam varyansa .214'lük istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı olmuştur ($\Delta R^2 = .214, p < .01$). Bu katkı sonrasında yapılandırılmış etkinliklerde materyale katılıma ilişkin açıklanan varyans düzeyi %46.8'e yükselmiştir ($R^2 = .468, p < .01$). İkinci modelde ÇODÖ puanının yordayıcılığı istatistiksel olarak anlamlılığını yitirirken ($t = -.218, p > .05$) SİLKOL-R-OTV toplam puanının ($t = 4.442, p < .01$) yapılandırılmış etkinliklerde materyale katılımı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine katılımı yordayan değişkenlere ilişkin yürütülen hiyerarşik regresyon analizinde iki model oluşturulmuş ve oluşturulan modellerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{\text{model1}} (1, 50) = 31.946, p < .01$; $F_{\text{model2}} (2, 49) = 22.450, p < .01$]. İlk adımda otizm şiddetinin belirlendiği ÇODÖ puanı analize tek başına dahil edilmiş ve bu değişkenin yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine katılıma ilişkin varyansın %39'unu ($R^2 = .390, p < .01$) açıkladığı ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür ($t = -5.652, p < .01$). İkinci adımda sosyal iletişim yeterliğinin belirlendiği SİLKOL-R-OTV toplam puanı analize dahil edilmiş, açıklanan toplam varyansa .088'lik istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı olmuştur ($\Delta R^2 = .088, p < .01$). Bu katkı sonrasında yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine katılıma ilişkin açıklanan varyans düzeyi %47.8'e yükselmiştir ($R^2 = .478, p < .01$). İkinci modelde ÇODÖ puanlarının ($t = -2.180, p < .05$) ve SİLKOL-R-OTV toplam puanlarının ($t = 2.880, p < .01$) yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine katılımı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Yapılandırılmamış etkinliklerde akrana katılımı yordayan değişkenlere ilişkin yürütülen hiyerarşik regresyon analizinde iki model oluşturulmuş ve oluşturulan modellerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{\text{model1}} (1, 50) = 28.487, p < .01$; $F_{\text{model2}} (2, 49) = 24.756, p < .01$]. İlk adımda otizm şiddetinin belirlendiği ÇODÖ puanı analize tek başına dahil edilmiş ve bu değişkenin yapılandırılmamış etkinliklerde akrana katılıma ilişkin varyansın %36.3'ünü ($R^2 = .363, p < .01$) açıkladığı ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür ($t = -5.337, p < .01$). İkinci adımda sosyal iletişim yeterliğinin belirlendiği SİLKOL-R-OTV toplam puanı analize dahil edilmiş, açıklanan toplam varyansa .140'lik istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı olmuştur ($\Delta R^2 = .140, p < .01$). Bu katkı sonrasında yapılandırılmamış etkinliklerde akrana katılıma ilişkin açıklanan varyans düzeyi %50.3'e yükselmiştir ($R^2 = .503, p < .01$). İkinci modelde ÇODÖ puanının yordayıcılığı istatistiksel olarak anlamlılığını yitirirken ($t = -1.538, p > .05$) SİLKOL-R-OTV toplam puanının ($t = 3.709, p < .01$) yapılandırılmamış etkinliklerde akrana katılımı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Yapılandırılmamış etkinliklerde materyale katılımı yordayan değişkenlere ilişkin yürütülen hiyerarşik regresyon analizinde iki model oluşturulmuş ve oluşturulan modellerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{\text{model1}} (1, 50) = 29.023, p < .01$; $F_{\text{model2}} (2, 49) = 21.992, p < .01$]. İlk adımda otizm şiddetinin belirlendiği ÇODÖ puanı analize tek başına dahil edilmiş ve bu değişkenin yapılandırılmamış etkinliklerde materyale katılımdaki varyansın %36.7'sini ($R^2 = .367, p < .01$) açıkladığı ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür ($t = -5.387, p < .01$). İkinci adımda sosyal iletişim yeterliğinin belirlendiği SİLKOL-R-OTV toplam puanı analize dahil edilmiş, açıklanan toplam varyansa .106'lık istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı olmuştur ($\Delta R^2 = .106, p < .01$). Bu katkı sonrasında yapılandırılmamış etkinliklerde materyale katılıma ilişkin açıklanan varyans düzeyi %47.3'e yükselmiştir ($R^2 = .473, p < .01$). İkinci modelde ÇODÖ puanının yordayıcılığı istatistiksel olarak anlamlılığını yitirirken ($t = -1.853, p > .05$) SİLKOL-R-OTV toplam puanının ($t = 3.136, p < .01$) yapılandırılmamış etkinliklerde materyale katılımı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Yapılandırılmış etkinliklerde katılım performanslarını yordayan değişkenleri belirlemek için yapılan hiyerarşik regresyon analizinde yetişkiye ve akrana katılım performanslarını yordayan ortak değişkenin sosyal iletişim yeterliği olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde OSB olan çocukların yapılandırılmış etkinliklerde yetişkiye ve akrana katılım performanslarını yordayan değişkenlerin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamış, ancak OSB olan çocukların katılım performanslarıyla birlikte etkileyebilecek değişkenleri inceleyen farklı çalışmalar bulunmuştur. Bu çalışmalardan birinde Sam (2012) farklı programlara devam eden yaşları 3-5 aralığında değişen OSB olan çocukların katılım performansları ve dil becerileri arasındaki ilişkileri incelemiş ve daha yüksek dil yeterliğine sahip olan çocukların daha yüksek katılım performansına sahip olduklarını belirtmiştir. İlgili çalışmada çocuk katılımı, çocukların yetişkinleri, akranları ve nesnelere uygun etkileşim davranışları sergilemesi olarak tanımlanmıştır. Sam'ın (2012) yaptığı çalışmada dil yeterliği yüksek olan çocukların katılım performanslarının yüksek olmasının bu çalışmadan elde edilen OSB olan çocukların yapılandırılmış etkinliklerde yetişkiye ve akrana katılım performanslarının sosyal iletişim yeterlikleri tarafından yordandığını gösteren bulguya benzer sonuçları ortaya koyduğu ifade edilebilir. Yapılandırılmış etkinliklerde yetişkiye ve akrana katılım performanslarını yordayan değişkenlerden bir diğerinin okula uyum düzeyleri olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde OSB olan çocukların okula uyum düzeylerinin yapılandırılmış etkinliklerde yetişkiye ve

akrana katılım performanslarını yordama durumunu inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Coelho ve diğerleri (2019) gerçekleştirdikleri bir çalışmada büyük grup etkinlikleri, oyun zamanı, yemek zamanı gibi etkinliklerde katılımcıları arasında yaşları 39-67 ay aralığında değişen OSB olan çocukların da yer aldığı ÖG olan çocukların okula uyum için önemli bir etken olduğunu belirttikleri öz-düzenleme becerilerinin katılım performanslarına etkisini incelemişler ve öz-düzenleme becerilerinin katılım performansları üzerinde güçlü bir etkisinin olduğunu bulmuşlardır. İlgili çalışmada katılım, yetişkin ve akranlarla etkileşim kurma ve etkinliğe odaklanma gibi tanımları içermektedir. Bu çalışmada OSB olan çocukların yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine ve akrana katılım performanslarını yordayan değişkenlerden bir diğerinin çocukların öz-düzenleme yeterliklerini de kapsayan okula uyum performansları olduğu bulunmuş; Coelho ve diğerlerinin (2019) çalışmasında öz-düzenlemenin okula uyum üzerinde olduğu gibi katılım üzerinde de etkiye sahip olduğu rapor edildiğinden bu çalışmadan elde edilen bulguları kısmen de olsa destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine katılımı yordayan değişkenleri belirlemek için yapılan hiyerarşik regresyon analizinde otizm şiddetinin yetişkine katılımı yordadığı bulunmuştur. Alanyazında OSB olan çocuklarda otizm şiddetinin yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine katılım performanslarını yordama durumlarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Beurkens ve diğerleri (2013) okul öncesi dönemdeki OSB olan çocukları da dahil ettikleri çalışmalarında otizm şiddeti ve çocukların ebeveynleriyle etkileşimleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu rapor etmişlerdir. İlgili araştırma sonuçlarına benzer şekilde bu çalışmadan elde edilen bulgular da yetişkinle uygun etkileşim kurmayı ifade eden yetişkine katılım performansının otizm şiddeti tarafından negatif yönlü olarak yordandığını, dolayısıyla otizm şiddeti arttıkça çocukların yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine katılımlarının azaldığını göstermektedir. Yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine katılımı yordayan bir diğer değişkenin sosyal iletişim becerileri olduğu görülmüştür. Alanyazın tarandığında OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinin yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine katılımlarını yordama durumunun incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak OSB olan çocukların katılım performanslarını etkileyebilecek değişkenlerin incelendiği bir çalışmada Vernon ve diğerleri (2012), yaşları 2-4 aralığındaki OSB olan çocukların ebeveynlerine çocuklarının sosyal iletişimlerini gün içindeki doğal ortam ve rutinlerde destekleyebilecekleri (ör. ev, park, okullardaki oyun alanları) bir müdahale sunmuşlardır. İlgili çalışmada ebeveynlerine sunulan müdahaleden

sonra çocuklarda sözel yolla etkileşim başlatma, göz teması ve ebeveynleriyle sosyal etkileşimlere katılım performanslarının yükseldiği bulunmuştur. Vernon ve diğerlerinin (2012) çalışmasındaki bulgulara benzer biçimde, bu çalışmada da sosyal iletişim becerilerinin yapılandırılmamış etkinliklerde OSB olan çocukların yetişkine katılım performanslarını yordadığı ve daha güçlü sosyal iletişim becerilerine sahip çocukların yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine daha fazla katılım gösterdikleri bulunmuştur.

Yapılandırılmamış etkinliklerde akrana katılımı yordayan değişkenleri belirlemek için yapılan hiyerarşik regresyon analizindeki ilk model, otizm şiddetinin yapılandırılmamış etkinliklerde akrana katılımı anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir. Alanyazında otizm şiddetinin okul öncesindeki OSB olan çocuklarda yapılandırılmamış etkinlikler sırasındaki akrana katılım performanslarını yordama durumlarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmazken Bauminger-Zviely ve Shefer (2021) otizm şiddeti daha yoğun olan 3-6 yaş arasındaki OSB olan çocukların yapılandırılmamış bağlamlardaki akran etkileşimlerinin daha atipik olduğunu rapor etmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da benzer şekilde otizm şiddetinin yapılandırılmamış etkinliklerde akrana katılım performanslarını negatif yönlü yordadığını göstermektedir. Yapılandırılmamış etkinliklerde akrana katılımı yordayan değişkenlerin belirlenmesi için yapılan hiyerarşik regresyon analizindeki ikinci model, sosyal iletişim becerilerinin yapılandırılmamış etkinliklerde akrana katılımı yordadığını göstermektedir. Okul öncesi dönemdeki OSB olan çocukların iletişim yeterliklerinin yapılandırılmamış etkinliklerde akrana katılım düzeylerini yordama durumlarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmazken okul öncesinde OSB olan çocukların iletişim becerilerini konuşma üreten bir cihazla destekledikleri çalışmalarında Bourque ve Goldstein (2020) çocukların iletişim becerilerindeki yeterliklerinin artmasıyla birlikte etkinlikler sırasında akranlarıyla iletişimlerdeki karşılıklılığın da arttığını bulmuşlardır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da benzer şekilde OSB olan çocukların iletişim becerilerinde daha yetkin olduklarında etkinlikler sırasında akranlarla olan etkileşimi ifade eden akrana katılım performanslarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Yapılandırılmış etkinliklerde materyale katılımı yordayan değişkenlerin belirlenmesi için yapılan hiyerarşik regresyon analizindeki ilk model, otizm şiddetinin yapılandırılmış etkinliklerde materyale katılımı yordadığını göstermektedir. Otizm şiddetinin yapılandırılmış etkinliklerde materyale katılım performansını yordama durumunu inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmazken Sam ve diğerleri (2016) araştırmalarında çocukların katılımlarını nesnelere ve etkinliklere yönelik katılım

davranışlarını bir arada ele alarak ölçümlemişler ve otizm şiddeti daha yüksek olan çocukların katılım göstermede daha fazla yetişkin desteğine ihtiyaç duyduklarını bulmuşlardır. Araştırmalar arasındaki yöntemsel farklılıklara karşın ilgili araştırmaya benzer şekilde bu araştırmadaki hiyerarşik regresyon analizi bulguları da OSB olan çocukların yapılandırılmış etkinliklerde materyale katılım performanslarının otizm şiddeti yükseldikçe düştüğünü göstermektedir. Hiyerarşik regresyon analizinin ikinci aşamasında modele dahil edilen sosyal iletişim yeterliğinin belirlendiği SİLKOL-R-OTV toplam puanlarının da OSB olan çocukların yapılandırılmış etkinliklerde materyale katılım performanslarını anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Alanyazın tarandığında OSB olan çocuklarda sosyal iletişim becerilerinin materyale katılım performanslarını yordama durumunu inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak çocukların katılım performanslarını etkileyebilecek değişkenlerin incelendiği bir çalışmada Ruble ve McGrew (2013), katılım davranışlarını materyale katılımı işaret edecek şekilde çocukların nesnelere uygun ve işlevsel kullanımları olarak tanımlamışlar; OSB olan çocuklara özel eğitim sınıflarında iletişim becerilerini ve farklı alanları içeren bir müdahale programı sunmuşlar ve çocukların katılım performanslarıyla müdahale çıktılarının niteliği arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu rapor etmişlerdir. Bu araştırmada da benzer şekilde sosyal iletişim becerilerinin yapılandırılmış etkinliklerde OSB olan çocukların materyale katılım performanslarını anlamlı yordadığı bulunmuştur. Benzer olarak Sam (2012) yaptığı çalışmada OSB olan çocukların dil becerileri ve katılım performansları arasında ilişki olduğunu belirtmiş ve çalışmasında katılımı materyale katılımı da kapsayacak şekilde tanımlamıştır. İlgili çalışmadan elde edilen bulgunun bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Yapılandırılmamış etkinliklerde materyale katılımı yordayan değişkenleri belirlemek için yapılan regresyon analizindeki ilk model, otizm şiddetinin materyale katılımı yordadığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde otizm şiddetinin OSB olan çocukların yapılandırılmamış etkinlikler sırasında materyale katılım performanslarını yordama durumunu inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Rowland ve Schweigert (2009) OSB olan çocukların erken dönemlerden itibaren nesnelere oyun ve nesnelere işlevine uygun kullanmada sınırlılık yaşadıklarını bulmuşlardır. Nesnelere uygun kullanımına yönelik bu güçlüğü otizm şiddetinin artmasıyla artabileceği öne sürülebilir. Bu çalışmanın otizm şiddetinin yapılandırılmamış etkinlikler sırasında OSB olan çocukların materyale katılım performanslarını negatif yönlü olarak yordadığını ve dolayısıyla otizm şiddetinin yükselmesiyle yapılandırılmamış etkinliklerde materyale katılım performansının

azaldığını gösteren bulgusuyla alanyazına yeni bir bilgi sunarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılandırılmamış etkinliklerde materyale katılımı yordayan değişkenleri belirlemek için yapılan regresyon analizindeki ikinci model, sosyal iletişim becerilerinin materyale katılımı yordadığını göstermektedir. Okul öncesindeki OSB olan çocukların yapılandırılmış bağlamlarda materyale katılımını etkileyen değişkenleri inceleyen bir çalışma (Ruble ve McGrew, 2013) varken yapılandırılmamış etkinlikler sırasında materyale katılım performanslarının sosyal iletişim yeterlikleri tarafından yordama durumunu inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmadan elde edilen ve sosyal iletişim becerilerinin OSB olan çocukların yapılandırılmamış etkinliklerde materyale katılım performanslarını yordadığını gösteren bulguların, alanyazında bu alandaki bilgi ihtiyacına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım karmaşıklığını yordayan değişkenler

OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerdeki katılım karmaşıklığı performanslarını yordayan değişkenlerin belirlenmesi için hiyerarşik regresyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Etkinliklerde Katılım Karmaşıklığını Yordayan Değişkenler

	Değişken***	B	SH B	β	t	R ²	ΔR^2
Yapılandırılmış	Model 1						
	Sabit	-.154	.289		-.533	.650	.650**
	SİLKOL-R-OTV toplam	.022	.002	.806	9.639**		
	Model 2						
	Sabit	.171	.293		.583	.700	.050**
	SİLKOL-R-OTV toplam	.015	.003	.539	4.418**		
Yapılandırılmamış	OUÖDÖ-KF toplam	.051	.018	.348	2.850**		
	Model 1						
	Sabit	.081	.359		.225	.476	.476**
	SİLKOL-R-OTV toplam	.020	.003	.690	6.739**		
	Model 2						
	Sabit	2.735	1.186		2.306	.529	.053*
SİLKOL-R-OTV toplam	.013	.004	.456	3.255**			
ÇODÖ toplam	-.043	.019	-.328	-2.339*			

*p < .05; **p < .01; ***SİLKOL-R-OTV: Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyon, OUÖDÖ-KF: Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu, ÇODÖ: Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği.

Yapılandırılmış etkinliklerde katılım karmaşıklığını yordayan değişkenlere ilişkin yürütülen hiyerarşik regresyon analizinde iki model oluşturulmuş ve oluşturulan modellerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{\text{model1}} (1, 50) = 92.901, p < .01$; $F_{\text{model2}} (2, 49) = 57.131, p < .01$]. İlk adımda sosyal iletişim yeterliğinin belirlendiği SİLKOL-R-OTV toplam puanı analize tek başına dahil edilmiş ve bu değişkenin yapılandırılmış etkinliklerde katılım karmaşıklığına ilişkin varyansın %65'ini ($R^2 = .650, p < .01$) açıkladığı ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür ($t = 9.639, p < .01$). İkinci adımda okula uyum düzeylerinin belirlendiği OUÖDÖ-KF toplam puanı analize dahil edilmiş, açıklanan toplam varyansa .050'lik istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı olmuştur ($\Delta R^2 = .050, p < .01$). Bu katkı sonrasında yapılandırılmış etkinliklerde katılım karmaşıklığına ilişkin açıklanan varyans düzeyi %70'e yükselmiştir ($R^2 = .700, p < .01$). İkinci modelde SİLKOL-R-OTV toplam puanlarının ($t = 4.418, p < .01$) ve OUÖDÖ-KF toplam puanlarının ($t = 2.850, p < .01$) yapılandırılmış etkinliklerde katılım karmaşıklığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Yapılandırılmamış etkinliklerde katılım karmaşıklığını yordayan değişkenlere ilişkin yürütülen hiyerarşik regresyon analizinde iki model oluşturulmuş ve oluşturulan modellerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{\text{model1}} (1, 50) = 45.415, p < .01$; $F_{\text{model2}} (2, 49) = 27.473, p < .01$]. İlk adımda sosyal iletişim yeterliğinin belirlendiği SİLKOL-R-OTV toplam puanı analize tek başına dahil edilmiş ve bu değişkenin yapılandırılmamış etkinliklerde katılım karmaşıklığına ilişkin varyansın %47.6'sını ($R^2 = .476, p < .01$) açıkladığı ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür ($t = 6.739, p < .01$). İkinci adımda otizm şiddetinin belirlendiği ÇODÖ puanı analize dahil edilmiş, açıklanan toplam varyansa .053'lük istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı olmuştur ($\Delta R^2 = .053, p < .05$). Bu katkı sonrasında yapılandırılmamış etkinliklerde katılım karmaşıklığına ilişkin açıklanan varyans düzeyi %52.9'a yükselmiştir ($R^2 = .529, p < .05$). İkinci modelde SİLKOL-R-OTV toplam puanlarının ($t = 3.255, p < .01$) ve ÇODÖ puanlarının ($t = -2.339, p < .05$) yapılandırılmamış etkinliklerde katılım karmaşıklığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Yapılandırılmış etkinliklerde katılım karmaşıklığını yordayan değişkenleri belirlemek için yapılan hiyerarşik regresyon analizindeki ilk model sosyal iletişim becerilerinin ikinci model de okula uyum düzeylerinin katılım karmaşıklığını yordadığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde OSB olan çocukların yapılandırılmış etkinliklerde katılım karmaşıklığına ilişkin performanslarını yordayan değişkenlerin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak çocukların katılım performansları ve

ilişkili değişkenlerin incelendiği çalışmalardan birinde Ruble ve McGrew (2013) OSB olan çocukların özel eğitim sınıflarında iletişim becerilerini, sosyal uyumsal davranışlarını ve çalışma becerilerini desteklemeyi hedefleyen bir müdahale programı sonucunda çocukların bu alanlardaki çıktılarının niteliğinin katılım performanslarıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. İlgili çalışmada katılım, katılım karmaşıklığını açıklayacak biçimde tanımlanmamış olmasına karşın hem iletişim becerileri hem de uyumsal davranışların katılımı ile ilişkisini işaret eden bulgular, bu çalışmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Yapılandırılmamış etkinliklerde katılım karmaşıklığını yordayan değişkenleri belirlemek için yapılan hiyerarşik regresyon analizindeki ilk model sosyal iletişim becerilerinin ikinci modelde otizm şiddetinin katılım karmaşıklığını yordadığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde yapılandırılmamış etkinliklerde katılım karmaşıklığını yordayan değişkenlerin ele alındığı yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Casey ve McWilliam (2012), yaşları 10-65 ay aralığında değişen OSB olan çocukların da dahil olduğu 61 ÖG çocuğun katıldığı çalışmalarında çocuğa ve sınıfa ilişkin özelliklerin yapılandırılmamış etkinliklerde katılıma etkisini incelemişler; ÖG olan çocukların akranlarla etkileşim başlatma, etkileşimi yanıtlama ve sürdürmede düzeylerinin katılım karmaşıklığını yordadığını bulmuşlardır. Bu çalışmada da benzer şekilde sosyal iletişim becerilerinin yapılandırılmamış etkinliklerde katılım karmaşıklığını yordadığı bulunmuştur. Alanyazın tarandığında OSB olan çocuklarda katılım karmaşıklığının otizm şiddeti tarafından yordanma durumunu inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın otizm şiddetinin yapılandırılmamış etkinliklerdeki katılım karmaşıklığını negatif yönlü olarak yordadığını gösteren bulgularıyla alanyazına bu açıdan yeni bilgilerle katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özetle, gerçekleştirilen tüm hiyerarşik regresyon analizlerinin sonuçları OSB olan çocukların hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine, akran ve materyale katılımlarıyla katılım karmaşıklıklarının önemli bir yordayıcısı olarak sosyal iletişim becerilerindeki yeterliği işaret etmektedir. Yapılandırılmış etkinlikler açısından ele alındığında yetişkine ve akran katılım ile katılım karmaşıklığının sosyal iletişim yeterlikleriyle birlikte okula uyum düzeyleri tarafından anlamlı olarak yordandığı görülmektedir. Bununla birlikte yapılandırılmış etkinliklerde materyale katılımında otizm şiddeti tek başına analizlere dahil edildiğinde yordayıcı özelliğe sahipken sosyal iletişim yeterliklerine ilişkin puanlar analize dahil edildiğinde otizm şiddetinin yordayıcılığının anlamlılığı kaybolmaktadır. Yapılandırılmamış etkinlikler açısından ele alındığında ise

yetişkiye katılım ve katılım karmaşıklığı için sosyal iletişim yeterliğinin yanı sıra otizm şiddetinin de önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ancak otizm şiddeti tek başına analizlere dahil edildiğinde yapılandırılmamış etkinliklerde akarana ve materyale katılım performanslarını anlamlı şekilde yordarken sosyal iletişim yeterliklerine ilişkin puanlar da analize dahil edildiğinde bu alanlardaki yordayıcılık özelliğini yitirmektedir. Sonuç olarak hiyerarşik regresyon analizleri farklı etkinliklerde tüm katılım türleri ve katılım karmaşıklığı için sosyal iletişim yeterliğinin diğer tüm değişkenlerden daha önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.



BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulguların ortaya koyduğu sonuçlar özetlenerek bu sonuçlara dayalı olarak uygulama ve ileri araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

1. OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerdeki katılım performansları arasındaki farklılıklara ilişkin sonuçlar:
 - a. OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde akarana katılım performanslarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ve yapılandırılmamış etkinliklerde akarana katılım performanslarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
 - b. OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerdeki yetişkine katılım performanslarının farklılaşmadığı bulunmuştur.
 - c. OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde materyale katılım performanslarının farklılaşmadığı bulunmuştur.
 - d. OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım karmaşıklığı performanslarının farklılaşmadığı bulunmuştur.
2. Otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerdeki katılım performansları arasındaki farklılıklara ilişkin sonuçlar:
 - a. Otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine, akarana ve materyale katılım ile katılım karmaşıklığı performanslarının farklılaştığı, tüm alanlarda otizm şiddeti hafif olan çocukların performanslarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
3. Otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların sosyal iletişim yeterlikleri, tekrarlayıcı davranışları, okula uyum düzeyleri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri arasındaki farklılıklara ilişkin sonuçlar:

- a. Otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların sosyal iletişim yeterliğini gösteren SİLKOL-R-OTV ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ve alt alanlardan aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde farklar olduğu görülmüştür.
 - b. Otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların tekrarlayıcı davranışlarını gösteren TEDÖ-R-TV'nin yalnızca Stereotipik Davranışlar alt alanından aldıkları puanların farklılaştığı, toplam puanlarının ve diğer alt alanlardan aldıkları puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.
 - c. Otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların okula uyum düzeylerini gösteren OUÖDÖ-KF'den aldıkları toplam puanlar ve alt alanlarından aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde farklar olduğu görülmüştür.
 - d. Otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların öğrenci-öğretmen ilişkilerini gösteren ÖÖİÖ-KF'nin yalnızca Yakınlık alt alanından aldıkları puanların anlamlı olarak farklılaştığı, toplam puanlarının ve Çatışma alt alanından aldıkları puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.
4. OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerdeki katılım performansları ile sosyal iletişim yeterlikleri, tekrarlayıcı davranışları, okula uyum düzeyleri, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve otizm şiddeti arasındaki ilişkilere ilişkin sonuçlar:
- a. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine, akrana ve materyale katılım ile katılım karmaşıklığı performanslarının sosyal iletişim yeterliklerinin belirlendiği SİLKOL-R-OTV toplam puanı ve tüm alt alanlarından elde edilen puanlar ile pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişkiler gösterdiği bulunmuştur.
 - b. Tekrarlayıcı davranışların belirlendiği TEDÖ-R-TV ölçeğinin Stereotipik Davranışlar alt alanından alınan puanların yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine katılım ve katılım karmaşıklığı ile negatif yönlü ve orta düzeyde ilişkiler gösterdiği bulunmuştur.
 - c. Tekrarlayıcı davranışların belirlendiği TEDÖ-R-TV ölçeğinin Sınırlı İlgil Alanı alt alanından alınan puanların yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine katılım, materyale katılım ve katılım karmaşıklığı ile negatif yönlü ve orta düzeyde ilişkiler gösterdiği bulunmuştur.
 - d. Tekrarlayıcı davranışların belirlendiği TEDÖ-R-TV ölçeğinin Sınırlı İlgil Alanı alt alanından alınan puanların yapılandırılmamış etkinliklerde materyale katılım ile negatif yönlü ve orta düzeyde ilişkiler gösterdiği bulunmuştur.

- e. Okula uyum düzeylerinin belirlendiği OUÖDÖ-KF toplam puanı ve alt alanlarından alınan puanlar ile yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine, akrana ve materyale katılım ile katılım karmaşıklığı arasında pozitif yönlü, orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu bulunmuştur.
 - f. Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin belirlendiği ÖÖİÖ-KF Yakınlık alt alanından alınan puanlar ile yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine, akrana ve materyale katılım ile katılım karmaşıklığı arasında pozitif yönlü ve orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu bulunmuştur.
 - g. Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin belirlendiği ÖÖİÖ-KF Çatışma alt alanından elde edilen puanlarla yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine ve akrana katılım ile katılım karmaşıklığı arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ilişkiler olduğu bulunmuştur.
 - h. Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin belirlendiği ÖÖİÖ-KF Çatışma alt alanından elde edilen puanlarla yapılandırılmamış etkinliklerde akrana katılım ve katılım karmaşıklığı arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ilişkiler olduğu bulunmuştur.
 - i. Otizm şiddetinin belirlendiği ÇODÖ puanları ile yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine, akrana, materyale katılım ile katılım karmaşıklığı arasında negatif yönlü ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür.
5. OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerdeki katılım performanslarının yordayıcılarına ilişkin sonuçlar:
- a. Yapılandırılmış etkinliklerde yetişkine katılım performansının sosyal iletişim yeterliği ve okula uyum düzeyleri tarafından yordandığı bulunmuştur.
 - b. Yapılandırılmış etkinliklerde akrana katılım performansının sosyal iletişim yeterliği ve okula uyum düzeyleri tarafından yordandığı bulunmuştur.
 - c. Yapılandırılmış etkinliklerde materyale katılım performansının, otizm şiddeti tek başına ele alındığında otizm şiddeti tarafından yordandığı; otizm şiddetiyle birlikte sosyal iletişim yeterliğinin analize dahil edildiğinde otizm şiddetinin anlamlı yordayıcılığını yitirdiği; sosyal iletişim yeterliğinin yapılandırılmış etkinliklerde materyale katılımı yordadığı bulunmuştur.
 - d. Yapılandırılmış etkinliklerde katılım karmaşıklığı performansının sosyal iletişim yeterliği ve okula uyum düzeyleri tarafından yordandığı bulunmuştur.

- e. Yapılandırılmamış etkinliklerde yetişkine katılım performansının otizm şiddeti ve sosyal iletişim yeterliği tarafından yordandığı bulunmuştur.
- f. Yapılandırılmamış etkinliklerde akarana katılım performansının, otizm şiddeti tek başına ele alındığında otizm şiddeti tarafından yordandığı; otizm şiddetiyle birlikte sosyal iletişim yeterliği analize dahil edildiğinde otizm şiddetinin anlamlı yordayıcılığını yitirdiği; sosyal iletişim yeterliğinin yapılandırılmamış etkinliklerde akarana katılımı yordadığı bulunmuştur.
- g. Yapılandırılmamış etkinliklerde materyale katılım performansının, otizm şiddeti tek başına ele alındığında otizm şiddeti tarafından yordandığı; otizm şiddetiyle birlikte sosyal iletişim yeterliği analize dahil edildiğinde otizm şiddetinin anlamlı yordayıcılığını yitirdiği; sosyal iletişim yeterliğinin yapılandırılmamış etkinliklerde materyale katılımı yordadığı bulunmuştur.
- h. Yapılandırılmamış etkinliklerde katılım karmaşıklığı performansının sosyal iletişim yeterliği ve otizm şiddeti tarafından yordandığı bulunmuştur.

Öneriler

OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım performanslarının yanı sıra otizm şiddeti hafif ve ağır olan çocukların katılım performanslarının, sosyal iletişim yeterliği, tekrarlayıcı davranışları, okula uyum düzeyleri ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin karşılaştırıldığı; OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerdeki katılım performansları ile sosyal iletişim yeterlikleri, tekrarlayıcı davranışları, okula uyum düzeyleri, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve otizm şiddeti arasındaki ikili ilişkilerin ve OSB olan çocukların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklerde katılım performanslarının yordayıcılarının incelendiği bu çalışmanın sonuçları çerçevesinde uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Bu araştırmanın örneklemini, okul öncesi kaynaştırma ortamlarında akranlarıyla birlikte eğitim alan OSB tanılı çocuklardan oluşmaktadır. İleri araştırmalarda farklı ortamlarda eğitimlerine devam eden çocukların katılım performanslarının karşılaştırılabilmesi amacıyla hem akranlarıyla birlikte eğitim alan hem de ayrılaştırılmış sınıflarda eğitim alan okul öncesi dönemdeki OSB tanılı çocukların

- katılım performanslarının birlikte ele alındığı bir çalışmanın yürütülmesi önerilmektedir.
2. Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki OSB olan çocukların katılım performansları detaylı biçimde incelenmişken öğretmenlerin öğrencilerin katılım performanslarını desteklemede kullandığı yaklaşımları belirlemeye yönelik herhangi bir incelemede bulunulmamıştır. Katılımın gelişimsel açıdan önemi düşünüldüğünde öğretmenlerin katılımı desteklemede benimsedikleri yaklaşımların belirlenmesi, katılımı desteklemede en etkili stratejilerin belirlenerek uygulamaya geçirilmesinde önemli görülmektedir. Bu doğrultuda ileri araştırmalarda öğretmenlerin OSB olan öğrencilerinin katılım performanslarını geliştirmek amacıyla izledikleri yaklaşımların incelenmesi önerilmektedir.
 3. Bu çalışmada OSB olan çocukların katılımları öğretmenlerin gözlemlerine göre değerlendirilmiştir. Çocukların farklı etkinliklerdeki katılım performanslarını daha ayrıntılı bir biçimde ortaya koyabilmek için ileri araştırmalarda katılım performanslarının doğrudan gözlem yoluyla da değerlendirilerek gözlem sonuçlarının öğretmenlerin raporladıklarıyla arasındaki tutarlılığın incelenmesi önerilmektedir.
 4. Bu çalışmanın tüm katılımcıları OSB olan çocuklardan oluşmaktadır. OSB olan çocukların katılım performanslarının TG ve diğer tanı gruplarından akranlarıyla farklılaşma durumunu incelemek için ileri araştırmalarda TG ve diğer tanı gruplarından çocukların da dahil edildiği çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.
 5. OSB olan çocukların yapılandırılmamış etkinliklerde akranı katılım performanslarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda, uygulamacılara OSB olan çocukların akranı katılımlarını geliştirmek için sunacakları destekleri yapılandırılmamış etkinlikler üzerinden yürütmeleri önerilmektedir.
 6. Bu çalışmanın sonuçları sosyal iletişim yeterliğinin katılım performansları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda uygulamacılara okul öncesi dönemde OSB olan çocukların katılım performanslarını geliştirmek için sosyal iletişim becerilerini de hedeflemeleri ve desteklemeleri önerilmektedir.
 7. Bu çalışmanın sonuçları okula uyum düzeylerinin katılım performansları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda uygulamacılara okul

öncesi dönemde OSB olan çocukların katılım performanslarını geliştirmek için çocukların okula uyum düzeylerini destekleyici müdahaleler uygulamaları önerilmektedir.

8. Bu çalışmanın sonuçları öğretmenleriyle daha yakın ve olumlu ilişkiler kuran OSB olan çocukların katılım performanslarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda uygulamacılara okul öncesi dönemde OSB olan çocukların katılım performanslarını geliştirmek için öğrencileriyle olumlu ve yakın ilişkiler geliştirebilecekleri stratejiler uygulamaları önerilmektedir.
9. Bu çalışmanın sonuçları ilgileri daha sınırlı olan OSB olan çocukların materyale ve yetiştirme katılım göstermede ve katılım karmaşıklığında daha yoğun sınırlılıklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda uygulamacılara okul öncesi dönemde OSB olan çocukların katılım performanslarını geliştirmek için ilgilerini çeşitlendirmeyi hedefleyen müdahaleler planlamayarak uygulamaları önerilmektedir.
10. Bu çalışmanın sonuçları stereotipik davranışların yetiştirme katılım ve katılım karmaşıklığı ile negatif yönlü ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda uygulamacılara okul öncesi dönemde OSB olan çocukların katılım performanslarını desteklemek için stereotipik davranışları azaltmayı ve işleve uygun istendik davranışları kazandırmayı hedefleyen müdahaleler planlayarak uygulamaları önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, F. (2018). Severity levels of autism, social interaction behaviours and school adjustment of pre-school children with autism spectrum disorder. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(1), 1-10. doi: 10.20489/intjecse.454037
- Almqvist, L. (2006). Patterns of engagement in young children with and without developmental delay. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 65-75.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Aydoğan, C., Farran, D. C., & Sağsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., ... Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6). doi: 10.15585/mmwr.ss6706a1
- Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2018). Okul Öncesi Sınıflardaki Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Çocukların Okula Uyumları. *İlköğretim Online*, 17(2), 580-595. doi: 10.17051/ilkonline.2018.418906
- Bauminger-Zviely, N., & Shefer, A. (2021). Naturalistic evaluation of preschoolers' spontaneous interactions: The Autism Peer Interaction Observation Scale. *Autism*. doi: 10.1177/1362361321989919
- Ben-Itzhak, E., & Zachor, D. A. (2007). The effects of intellectual functioning and autism severity on outcome of early behavioral intervention for children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28(3), 287-303. doi: 10.1016/j.ridd.2006.03.002
- Betts, L. R., & Rotenberg, K. J. (2007). A short form of the teacher rating scale of school adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 150-164. doi: 10.1177/0734282906296406
- Beurkens, N. M., Hobson, J. A., & Hobson, R. P. (2013). Autism severity and qualities of parent-child relations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(1), 168-178. doi: 10.1007/s10803-012-1562-4
- Beyazkürk, D. (2005). *Biriktirilmiş Olumlu Deneyimler (Banking Time) Müdahale Programının Okulöncesi Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniveristesesi, İzmir, Türkiye.

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.
- Blasco, P. M., Bailey, D. B., & Burchinal, M. A. (1993). Dimensions of mastery in same-age and mixed-age integrated classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 193-206. doi: 10.1016/s0885-2006(05)80090-0
- Bodfish, J. W., Crawford, T. W., Powell, S. B., Parker, D. E., Golden, R. N., & Lewis, M. H. (1995). Compulsions in adults with mental retardation: Prevalence, phenomenology, and comorbidity with stereotypy and self-injury. *American Journal of Mental Retardation, 100*(2), 183-192.
- Bodfish, J. W., Symons, F. J., Parker, D. E., & Lewis, M. H. (2000). Varieties of repetitive behavior in autism: Comparisons to mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(3).
- Booren, L. M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education and Development, 23*(4), 517-538. doi: 10.1080/10409289.2010.548767
- Bourque, K. S., & Goldstein, H. (2020). Expanding communication modalities and functions for preschoolers with autism spectrum disorder: Secondary analysis of a peer partner speech-generating device intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63*(1), 190-205. doi: 10.1044/2019_JSLHR-19-00202
- Boyd, B. A., Conroy, M. A., Asmus, J. M., McKenney, E. L. W., & Mancil, G. R. (2008). Descriptive analysis of classroom setting events on the social behaviors of children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*(2), 186-197.
- Boyd, B. A., McDonough, S. G., & Bodfish, J. W. (2012). Evidence-based behavioral interventions for repetitive behaviors in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(6), 1236-1248. doi: 10.1007/s10803-011-1284-z
- Brassard, M. R., & Boehm, A. E. (2007). *Preschool assesment principles and practices*. New York: The Guilford Press.
- Breath, D., DeMauro, G. J., & Snyder, P. (1997). Adaptive sitting for young children: With mild to moderate motor challenges: Basic guidelines. *Young Exceptional Children, 1*(1), 10-16.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *American Educational Research Association, 5*(9), 5-15.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon, R.M. Lerner, & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 793-828). Hoboken, New Jersey: Wiley.

- Brown, W. H., Odom, S. L., Li, S., & Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *Journal of Special Education, 33*(3), 138-153. doi: 10.1177/002246699903300302
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2008). An investigation of classroom situational dimensions of emotional and behavioral adjustment and cognitive and social outcomes for Head Start children. *Developmental Psychology, 44*(1), 139-154. doi: 10.1037/0012-1649.44.1.139
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436. doi: 10.1016/S0022-4405(02)00107-3
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Caplan, B., Feldman, M., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2016). Student–teacher relationships for young children with autism spectrum disorder: Risk and protective factor. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*, 3653-3666. doi: 10.1007/s10803-016-2915-1
- Carter, C. M. (2001). Using choice with game play to increase language skills and interactive behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3*(3), 131-151. doi: 10.1177/109830070100300302
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2005). Where is everybody?: Organizing adults to promote child engagement. *Young Exceptional Children, 8*(2), 2-10.
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2007). The STARE: The scale for teachers' assessment of routines engagement. *Young Exceptional Children, 11*(1).
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2012). Contributions of incidental teaching, developmental quotient, and peer interactions to child engagement. *Infants & Young Children, 25*(2), 122-135. doi: 10.1097/iyc.0b013e31824cbac4
- Chawarska, K. & Volkmar, F. R. (2005). Autism in infancy and early childhood. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 223-246). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Cho Blair, K. S., Fox, L., & Lentini, R. (2010). Use of positive behavior support to address the challenging behavior of young children within a community early childhood program. *Topics in Early Childhood Special Education, 30*(2), 68-79.
- Coelho, V., Cadima, J., & Pinto, A. I. (2019). Child engagement in inclusive preschools: Contributions of classroom quality and activity setting. *Early Education and Development, 30*(6), 800-816. doi: 10.1080/10409289.2019.1591046

- Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A. I., & Guimaraes, C. (2019). Self-regulation, engagement, and developmental functioning in preschool-aged children. *Journal of Early Intervention, 41*(2), 105-124. doi: 10.1177/1053815118810238
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, D., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 458-465.
- D'Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 96*(8), 576-584.
- Davis, T. D., & Rispoli, M. (2018). Introduction to the special issue: Interventions to reduce challenging behavior among individuals with autism spectrum disorder. *Behavior Modification, 42*(3), 307-313.
- De Kruif, R. E. L., & McWilliam, R. A. (1999). Multivariate relationships among developmental age, global engagement, and observed child engagement. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(4), 515-536.
- DEC, & NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Delano, M., & Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*(1), 29-42. doi: 10.1177/10983007060080010501
- Doumen, S., Koomen, H. M. Y., Buyse, E., Wouters, S., & Verschueren, K. (2012). Teacher and observer views on student-teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology, 50*(1), 61-76. doi: 10.1016/j.jsp.2011.08.004
- Dunst, C. J., McWilliam, R. A., & Holbert, K. (1986). Assessment of preschool classroom environments. *Diagnostique, 11*, 212-232.
- Durand, V. M., & Carr, E. G. (1987). Social influences on "self-stimulatory" behavior: Analysis and treatment application. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*(2), 119-132. doi: 10.1901/jaba.1987.20-119
- Erbaş, D. (2002). Problem Davranışların Azaltılmasında Olumlu Davranışsal Destek Planı Hazırlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3*(2), 41-50. doi: 10.1501/Ozlegt_00000000065
- Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*(5), 485-502. doi: 10.1007/s10882-007-9065-5

- Fleury, V., & Hugh, M. (2018). Exploring engagement in shared reading activities between children with autism spectrum disorder and their caregivers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3596-3607.
- Fulceri, F., Narzisi, A., Apicella, F., Balboni, G., Baldini, S., Brocchini, J., ... Calderoni, S. (2016). Application of the Repetitive Behavior Scale-Revised - Italian version - in preschoolers with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 48, 43-52. doi: 10.1016/j.ridd.2015.10.015
- Greenwood, C. R., Carta, J. J., & Atwater, J. (1991). Ecobehavioral analysis in the classroom: Review and implications. *Journal of Behavioral Education*, 1(1), 59-77.
- Hamilton, D. (2005). An ecobehavioural analysis of interactive engagement of children with their peers in inclusive preschools. *International Journal of Disability Development and Education*, 52(2), 121-137.
- Harrop, C., Green, J., Hudry, K., & Consortium, P. (2016). Play complexity and toy engagement in preschoolers with autism spectrum disorder: Do girls and boys differ? *Autism*, 21(1), 37-50. doi: 10.1177/1362361315622410
- Hartzell, R., Gann, C., Liaupsin, C., & Clem, S. (2015). Increasing social engagement in an inclusive environment. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 264-277.
- Hauser-Cram, P., Bronson, M. B., & Upshur, C. C. (1993). The effects of the classroom environment on the social mastery behavior of preschool children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(4), 479-497. doi: 10.1016/S0885-2006(05)80081-X
- Ho, T. Q., Gadke, D. L., Henington, C., Evans-McCleon, T. N., & Justice, C. A. (2019). The effects of animated video modeling on joint attention and social engagement in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 58, 83-95. doi: 10.1016/j.rasd.2018.09.004
- Hobson, J. A., Hobson, R. P., Malik, S., Bargiota, K., & Calo, S. (2013). The relation between social engagement and pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 114-127. doi: 10.1111/j.2044-835X.2012.02083.x
- Hu, B. Y., Lim, C., & Boyd, B. (2016). Examining engagement and interaction of children with disabilities in inclusive kindergartens in China. *Infants and Young Children*, 29(2), 148-163.
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication: A practitioner's guide to parent training for children with autism*. New York: NY: Guilford Press.
- Ingersoll, B., & Wainer, A. (2011). Pilot study of a school-based parent training program for preschoolers with ASD. *Autism*, 17(4), 434-448. doi: 10.1177/1362361311427155

- İnan, B., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Bakkaloğlu, H., ve Yalçın, S. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize'nin Türkçeye Uyarlama ve Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(4), 172-196.
- İncekaş Gassaloğlu, S., Baykara, B., Avcil, S., ve Demiral, Y. (2016). Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(4), 266-274. doi: 10.5080/u11197
- Kemp, C., Kishida, Y., Carter, M., & Sweller, N. (2013). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 134-143.
- Kishida, Y., & Kemp, C. (2006). A measure of engagement for children with intellectual disabilities in early childhood settings: A preliminary study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 31(2), 101-114.
- Krakow, J. B., & Kopp, C. B. (1983). The effects of developmental delay on sustained attention in young-children. *Child Development*, 54(5), 1143-1155. doi: 10.1111/j.1467-8624.1983.tb00535.x
- Lee, S., & Odom, S. L. (1996). The relationship between stereotypic behavior and peer social interaction for children with severe disabilities. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 21(2), 88-95. doi: 10.1177/154079699602100204
- Lee, S., Odom, S. L., & Loftin, R. (2007). Social engagement with peers and stereotypic behavior of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 67-79. doi: 10.1177/10983007070090020401
- LeLaurin, K., & Risley, T. R. (1972). The organization of day-care environments: "Zone" versus "man-to-man" staff assignments. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 5(3), 225-232.
- Lewis, M. H., & Bodfish, J. W. (1998). Repetitive behavior disorders in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 80-89. doi: 10.1002/(SICI)1098-2779(1998)4:2<80::AID-MRDD4>3.0.CO;2-0
- Lin, C. E., & Koegel, R. (2018). Treatment for higher-order restricted repetitive behaviors (H-RRB) in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(11), 3831-3845. doi: 10.1007/s10803-018-3637-3
- Loftin, R. E., Odom, S. L., & Lantz, J. F. (2008). Social interaction and repetitive motor behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1124-1135. doi: 10.1007/s10803-007-0499-5
- Lundqvist, J., & Sandström, M. (2019). A bioecological content analysis: An analysis technique rooted in the bioecological model for human development. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(2), 194-206. doi: 10.20489/intjecse.670478

- McConnell, S. R., & Rahn, N. L. (2018). Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Değerlendirme (R. Alatl, Çev.). H. Bakkaloğlu ve Ş. Demir (Eds.), *Erken Çocukluk Özel Eğitimi El Kitabı* (ss. 89-106). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mcgee, G. G., Paradis, T., & Feldman, R. S. (1993). Free effects of integration on levels of autistic behavior. *Topics in Early Childhood Special Education, 13*(1), 57-67. doi: 10.1177/027112149301300107
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(5), 349-361. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x
- McWilliam, R. A. (1991). Targeting teaching at children's use of time: Perspectives on preschoolers' engagement. *Teaching Exceptional Children, 23*(4), 42-43.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd ed., ss. 229-256). Columbus, OH: Merrill.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education, 15*(2), 123-147.
- McWilliam, R. A., & De Kruif, R. E. L. (1998). E-QUAL III: Children's Engagement Codes. Retrieved from http://eieio.ua.edu/uploads/1/1/0/1/110192129/e-equal_iii_manual_english.pdf
- McWilliam, R. A., Scarborough, A., & Kim, H. (2003). Adult interactions and child engagement. *Early Education and Development, 14*(1), 7-28.
- McWilliam, R. A., Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 5*, 59-71.
- McWilliam, R. A., & Ware, W. B. (1994). The reliability of observations of young children's engagement: An application of generalizability theory. *Journal of Early Intervention, 18*(1), 34-47.
- Meisels, S. J., & Atkins-Burnett, S. (2006). Evaluating early childhood assessments: A differential analysis. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 532-549). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Montes, F., & Risley, T. R. (1975). Evaluating traditional day care practices: An empirical approach. *Child and Youth Care, 4*(3), 208-215.

- Montie, J. E., Xiang, Z., & Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 313-331. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.07.007
- Nuzzolo-Gomez, R., Leonard, M. A., Rivera, C. M., & Greer, R. D. (2002). Teaching children with autism to prefer books or toys over stereotypy or passivity. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(2), 80-87. doi: 10.1177/109830070200400203
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 344-356.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., . . . Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs, 4*(1), 17-49. doi: 10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x
- Ostrosky, M. M., & Kaiser, A. P. (1991). Preschool classroom environments that promote communication. *Teaching Exceptional Children, 23*(4), 6-10.
- Ouilitch, H. B., Christophersen, E. R., & Risley, T. R. (1977). The evaluation of children's play materials. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*(3), 501-502.
- Ökcün Akçamuş, M. Ç., Bakkaloğlu, H., Demir, Ş., ve Bahap Kudret, Z. (2019). Otizm Spektrum Bozukluğunda Tekrarlayıcı Davranışlar Ölçeği-Revize Türkçe Sürümünün Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 20*(Ek sayı 1), 65-72. doi: 10.5455/apd.42649
- Pallant, J. (2017). *SPSS Kullanma Kılavuzu: SPSS İle Adım Adım Veri Analizi* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.; 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Park, E. Y., & Kim, J. (2016). Factor structure of the Childhood Autism Rating Scale as per DSM-5. *Pediatrics International, 58*(2), 139-145. doi: 10.1111/ped.12770
- Peckham-Hardin, K. D. (2017). Olumlu Davranış Destekleri: Sorunlu Davranışların Yönetimi ve Önlenmesi (N. Altun-Könez, Çev.). H. Bakkaloğlu ve B. Sucuoğlu (Eds.), *Okul Öncesinde Bütünleştirmeyi Hayata Geçirme: Çocuklar, Öğretmenler ve Okulları Destekleyen Stratejiler* (1. Baskı). Ankara: Nobel.
- Pianta, R. C. (2001a). *STRS: Student-teacher Relationship Scale: professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. (2001b). *Student-teacher relationship scale-short form*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Powell, D. R., Burchinal, M. R., File, N., & Kontos, S. (2008). An eco-behavioral analysis of children's engagement in urban public school preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 108-123. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.04.001

- Rakap, S. (2013). *Engagement behaviors of young children with disabilities: Relationships with preschool teachers' implementation of embedded instruction* (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida, Florida, United States.
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Maher Ridley, S. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development, 12*(2), 209-224.
- Reinhartsen, D. B., Garfinkle, A. N., & Wolery, M. (2002). Engagement with toys in two-year-old children with autism: Teacher selection versus child choice. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 27*(3), 175-187. doi: 10.2511/rpsd.27.3.175
- Reszka, S. S., Odom, S. L., & Hume, K. A. (2012). Ecological features of preschools and the social engagement of children with autism. *Journal of Early Intervention, 34*(1), 40-56. doi: 10.1177/1053815112452596
- Ridley, S. M., McWilliam, R. A., & Oates, C. S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education and Development, 11*(2), 133-146.
- Rowland, C. M., & Schweigert, P. D. (2009). Object lessons: How children with autism spectrum disorders use objects to interact with the physical and social environments. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(2), 517-527. doi: 10.1016/j.rasd.2008.10.005
- Ruble, L., & McGrew, J. H. (2013). Teacher and child predictors of achieving IEP goals of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(12), 2748-2763. doi: 10.1007/s10803-013-1884-x
- Sam, A. M. (2012). *The relationship between adult participation and child engagement of preschool children with ASD* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Carolina, Chapel Hill.
- Sam, A. M., Reszka, S. S., Boyd, B. A., Pan, Y., Hume, K., & Odom, S. L. (2016). The association between adult participation and the engagement of preschoolers with ASD. *Autism Research and Treatment, 1*, 1-10. doi: 10.1155/2016/6029837
- Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2008). Müfredat Değişiklikleri (Ş. Demir, Çev.). H. Bakkaloğlu (Ed.), *Temel Yapı Taşları* (ss. 53-134). Ankara: Pegem.
- Schopler, E., Reichler, R. J., Devellis, R. F., & Daly, K. (1980). Toward objective classification of childhood autism - Childhood Autism Rating-Scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders, 10*(1), 91-103. doi: 10.1007/Bf02408436
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2013). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care, 184*(8), 1231-1249. doi: 10.1080/03004430.2013.862530

- Sucuoğlu, B., Öktem, F., Akkök, F., ve Gökler, B. (1996). Otistik Çocukların Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçeklere İlişkin Bir Çalışma. *3P Dergisi*, 4(2), 116-121.
- Şahin Ası, D., ve Ocak Karabay, Ş. (2018). Öğrenci - Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formunun Türkçeye Uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 67-82. doi: 10.12984/eggeefd.322358
- Şahin, D. (2014). Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 87-102.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). New York: Pearson.
- Tsao, L., Odom, S. L., Buysse, V., Skinner, M., West, T., & Vitztum-Komanecski, J. (2008). Social participation of children with disabilities in inclusive preschool programs: Program typology and ecological features. *Exceptionality*, 16, 125-140.
- Tsao, L. L., Odom, S. L., Buysse, V., Skinner, M., West, T., & Vitztum-Komanecski, J. (2008). Social participation of children with disabilities in inclusive preschool programs: Program typology and ecological features. *Exceptionality*, 16, 125-140. doi: 10.1080/09362830802198203
- Turner, M. (1999). Annotation: Repetitive behavior in autism: A review of psychological research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 40(6), 839-849. doi: 10.1111/1469-7610.00502
- Vernon, T. W., Koegel, R. L., Dauterman, H., & Stolen, K. (2012). An early social engagement intervention for young children with autism and their parents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2702-2717. doi: 10.1007/s10803-012-1535-7
- Volpe, R. J., DiPerna, J. C., Hintze, J. M., & Shapiro, E. S. (2005). Observing students in classroom settings: A review of seven coding schemes. *School Psychology Review*, 34(4), 454-474.
- Williford, A. P., Whitetaker, J. E. V., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162-187.
- Yılmaz, B. (2020). *Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerine Uygulama Temelli Koçluk İle Sunulan Mesleki Gelişim Programının Sınıfların Kalitesine, Öğretmenlere ve Çocuklara Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Zachor, D. A., Ilanit, T., & Ben Itzhak, E. (2010). Autism severity and motor abilities correlates of imitation situations in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(3), 438-443. doi: 10.1016/j.rasd.2009.10.016

Zakszeski, B. N., Hojnoski, R. L., & Wood, B. K. (2017). Considerations for time sampling interval durations in the measurement of young children's classroom engagement. *Topics in Early Childhood Special Education, 37*(1), 42-53. doi: 10.1177/0271121416659054





EKLER

EK 1. Demografik Bilgi Formu

Özel Gereksinimli Çocuğa İlişkin Bilgiler	
Adı:	
Doğum tarihi:	
Cinsiyeti:	
Tanısı:	
Öğrenciniz ne kadar süredir kaynaştırma ortamında eğitim alıyor?	
Öğrencinizi ne kadar süredir tanıyorsunuz?	

Öğretmene İlişkin Bilgiler	
Adı:	
Yaşı:	
Çalışma tecrübesi (Yıl):	
Özel gereksinimli çocukla çalışma tecrübesi (Yıl):	
Özel eğitim alanında eğitim alma durumu:	<input type="checkbox"/> Lisans eğitimi <input type="checkbox"/> Yüksek lisans eğitimi <input type="checkbox"/> Hizmet içi eğitim <input type="checkbox"/> Seminer, konferans, çalıştay
Çalışılan okulun statüsü:	<input type="checkbox"/> Özel anaokulu <input type="checkbox"/> Devlet anaokulu

Sınıf Özelliklerine İlişkin Bilgiler	
Öğrenci sayısı:	
Yardımcı personel sayısı:	<input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 ve üzeri
Sınıftaki özel gereksinimli çocuk sayısı:	

EK 2. Öğretmenler İçin Aydınlatılmış Onam Formu

Sayın Eğitimci;

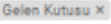
Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların katılım tür ve düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Programı kapsamında yürütülecektir. Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz zaman araştırmacı tarafından size sunulacak ölçme araçlarını kodlamanız istenecektir. Araştırma süreci boyunca toplanacak tüm bilgiler yalnızca araştırmacı tarafından bilimsel araştırma kapsamında kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Çalışmaya katılmaktan çalışmanın herhangi bir aşamasındayken vazgeçme hakkına sahip olmakla birlikte, bu çalışmaya katılarak otizm spektrum bozukluğu olan çocukların katılım tür ve düzeyleriyle ilgili önemli bilgiler toplanmasına katkı sunacağınızı bildirmek istiyorum.

Araştırmaya ilişkin sorularınızla ilgili ulaşabilmeniz için araştırmacının iletişim bilgileri aşağıda yer almaktadır.

İlginiz için teşekkürler.

Fadime YANAÇ TAYLAN

EK 3. Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ) Kullanım İzni

Re: Ölçek kullanım izni 



Hatice Bakkaloğlu

Alıcı: Füsün, ben

10 Eyl 2020 21:35



Füsün Hocam merhabalar, ben Ankara Üniversitesi'nden Hatice Bakkaloğlu, nasılsınız, umarım çok iyisinizdir...

Hocam otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kabullerini etkileyen değişkenleri inceleyeceğimiz Fadime YANAC TAYLAN'ın yüksek lisans tezinde otizm spektrum bozukluğu tanıları çocukların tanıları doğrulamak amacıyla siz ve meslektaşlarınız Sucuoğlu, Öktem ve Gökler (1996) tarafından Türkçeye kazandırılan ve otizm spektrum bozukluğunun tanılanmasında DSM-5 kriterlerine göre hala geçerli ve güvenilir bir araç olan "Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği"ni kullanmayı istiyoruz. Bu gerekçeyle sizden, telif hakları sizde bulunan "Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği"nin araştırmamızda kullanım iznini rica etmekteyiz.

İlginiz ve desteğiniz için teşekkür eder, saygılarımı sunarım...

EK 4. Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyon (SİLKOL-R-OTV) Kullanım İzni



Hatice Bakkaloğlu

Alıcı: ben ▾

16 Şub 2021 20:40



Sayın Fadime Yanaç Taylan tez çalışmanızda Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize Ölçeğini kullanabilirsiniz. Başarılar diliyorum...

Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Cebeci-Ankara

Assoc. Prof. Hatice Bakkaloğlu
Ankara University
Faculty of Educational Sciences
Department of Special Education
Cebeci-Ankara-Turkey

EK 5. Tekrarlayıcı Davranışlar Ölçeği-Revize Türkçe Versiyon (TEDÖ-R-TV) Kullanım İzni



Hatice Bakkaloğlu

Alıcı: ben ▾

16 Şubat Sal 20:42



Sayın Fadime Yanaç Taylan tez çalışmanızda Tekrarlayıcı Davranışlar Ölçeğini kullanabilirsiniz. Başarılar diliyorum...

Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu

Ankara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü

Cebeci-Ankara

Assoc. Prof. Hatice Bakkaloğlu

Ankara University

Faculty of Educational Sciences

Department of Special Education

Cebeci-Ankara-Turkey

EK 6. Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Kullanım İzni



Hatice Bakkaloğlu

Alıcı: ben ▾

16 Şubat Sal 20:41



Sayın Fadime Yanaç Taylan tez çalışmanızda Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formunu kullanabilirsiniz. Başarılar diliyorum...

Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Cebeci-Ankara

Assoc. Prof. Hatice Bakkaloğlu
Ankara University
Faculty of Educational Sciences
Department of Special Education
Cebeci-Ankara-Turkey

EK 7. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu (ÖÖİÖ-KF) Kullanım İzni

13.09.2020

İlgili Makama,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde yüksek lisans yapmakta olan Fadime YANAÇ TAYLAN'ın okul öncesi kaynaştırma ortamlarında eğitim alan otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU'nun danışmanlığında yürütecekleri tez çalışması kapsamında uyarlamasını yaptığım "Öğrenci- Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu" nu kullanması uygundur. Bilgilerinize arz ederim.



EK 8. Öğretmenlerin Rutin Katılımları Değerlendirme Ölçeği

ÖĞRETMENLERİN RUTİNLERE KATILIMI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Bu ölçekte, öğrencinizin günlük rutinlere katılımına ilişkin değerlendirme, aşağıda açıklanan iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda, çocuğa ilişkin genel izlenimlerinize dayanarak aşağıdaki tabloları doldurmanız beklenmektedir.

İlk değerlendirme aşamasında tablolarda belirtilen rutinlerde çocuğun **katılım türlerini**, katılım sürelerini göz önüne alarak doldurunuz. Katılım türleri ‘Yetişkine’, ‘Akrana’ ve ‘Materyale’ katılım olmak üzere üçe ayrılmakta ve çocukların gelişimsel ve bağlamsal olarak kişilerle ya da nesnelere uygun etkileşim davranışları sergilemesi olarak tanımlanmaktadır. Çocukların tabloda belirtilen rutinlere dâhil olarak yetişkine, akrana ya da materyale katılım gösterdiği süreyi puanlayınız (ör. Çocuk akranlarına *zamanın çoğunda* katılıyorsa 4, yetişkine *zamanın çok azında* katılıyorsa 2, materyale *zamanın yarısında* katılıyorsa 3 vb.). Aşağıda katılım karmaşıklığını kodlamanızda yardımcı olmak amacıyla tablonun başında katılım türleri ve davranış örnekleri sunulmuştur.

İkinci değerlendirme aşamasında çocukların **katılım karmaşıklığına** ilişkin değerlendirme yapmanız gerekmektedir. Katılım karmaşıklığı çocukların genel katılımlarını belirtmekte ve 5 düzeyde (Katılımsız, Gelişmemiş, Ortalama, Gelişmiş, Karmaşıklaşmış) tanımlanmaktadır (ör. Çocuk yemek zamanında bağırıyor ve kendine vuruyorsa ve yemek yemeğe katılmıyorsa ‘*Katılımsız (1)*’, serbest oyun zamanında nesnelere -miş gibi eylemler sergiliyorsa ‘*Karmaşıklaşmış Katılım (5)*’). Aşağıda katılım karmaşıklığını kodlamanızda yardımcı olmak amacıyla tablonun başında katılım karmaşıklık düzeyleri ve davranış örnekleri sunulmuştur.

1. KATILIM TÜRLERİ

Yetişkine Katılım: Çocuğun yetişkinlerle gelişimsel olarak uygun etkileşim davranışları sergilemesidir. Yetişkinin adını söyleyerek yetişkinin dikkatini çekmeye çalışma, yetişkine sorular sorma, öğretmenin sorduğu sorulara cevap verme, yetişkinle oyun başlatmak için nesnelere kullanma, öğretmen kitap okurken dikkatli şekilde dinleme gibi davranışlar görülebilmektedir.

Akrana Katılım: Çocuğun akranlarıyla gelişimsel olarak uygun etkileşim davranışları sergilemesidir. Akranlarının sergilediği eylemleri taklit etme, akranlarının isimlerini söyleyerek dikkatlerini çekmeye çalışma, hikâyeye kitabındaki resimleri akranına gösterme ya da resim hakkında konuşma, akranlarına sorular sorma ya da sorulan sorulara cevap verme, akranlarıyla oyun başlatmak için nesnelere kullanma gibi davranışlar görülebilmektedir.

Materyale Katılım: Çocuğun nesnelere gelişimsel olarak uygun etkileşim davranışları sergilemesidir. Legolarla bir şeyler inşa etme, puzzle tamamlama, araba sürme, oyuncak bebeğe mama yedirme, legoyu telefon gibi kullanma, bebeği uyutma, yüksekte olan bir oyuncak almak için sandalye kullanma davranışlar görülebilmektedir.

Rutin 1: Karşılama/Vedalaşma					
Katılım Türleri/Süresi	Neredeyse hiçbir zaman	Zamanın çok azında	Zamanın yarısı	Zamanın çoğu	Nerdeyse her zaman
Yetişkine Katılım	1	2	3	4	5
Akrana Katılım	1	2	3	4	5
Materyale Katılım	1	2	3	4	5

Rutin 2: Çember Zamanı					
Katılım Türleri/Süresi	Neredeyse hiçbir zaman	Zamanın çok azında	Zamanın yarısı	Zamanın çoğu	Nerdeyse her zaman
Yetişkine Katılım	1	2	3	4	5
Akrana Katılım	1	2	3	4	5
Materyale Katılım	1	2	3	4	5

Rutin 3: Yemek Zamanı/Temizlik					
Katılım Türleri/Süresi	Neredeyse hiçbir zaman	Zamanın çok azında	Zamanın yarısı	Zamanın çoğu	Nerdeyse her zaman
Yetişkin Katılım	1	2	3	4	5
Akrana Katılım	1	2	3	4	5
Materyale Katılım	1	2	3	4	5

Rutin 4: Serbest Zaman/Merkezler					
Katılım Türleri/Süresi	Neredeyse hiçbir zaman	Zamanın çok azında	Zamanın yarısı	Zamanın çoğu	Nerdeyse her zaman
Yetişkin Katılım	1	2	3	4	5
Akrana Katılım	1	2	3	4	5
Materyale Katılım	1	2	3	4	5

Rutin 5: Açık Hava Oyunları					
Katılım Türleri/Süresi	Neredeyse hiçbir zaman	Zamanın çok azında	Zamanın yarısı	Zamanın çoğu	Nerdeyse her zaman
Yetişkin Katılım	1	2	3	4	5
Akrana Katılım	1	2	3	4	5
Materyale Katılım	1	2	3	4	5

Rutin 6: Masa Başlı Etkinlik					
Katılım Türleri/Süresi	Neredeyse hiçbir zaman	Zamanın çok azında	Zamanın yarısı	Zamanın çoğu	Nerdeyse her zaman
Yetişkin Katılım	1	2	3	4	5
Akrana Katılım	1	2	3	4	5
Materyale Katılım	1	2	3	4	5

2. KATILIM KARMAŞIKLIĞI

Katılımsız: Bu düzeyde çocuk etrafını izler, vurma ve nesnelere yere atma gibi problem davranışlar gözlenmekte, neden olmadan ağlama, sınıf içinde amaçsız olarak gezme ve etkinliklere katılmama gibi davranışlar sergilemektedir.

Gelişmemiş Katılım: Nesnelere tekrarlı şekilde vurma ya da sallama davranışları veya ses tekrarları (ör. ba ba ba vb.), kişilerle ya da nesneyle kısa süreli etkileşim kurma davranışları görülebilmektedir.

Ortalama Katılım: Çocuk bu düzeyde çevreyle aktif etkileşim içindedir. Etkinliklere uygun şekilde katılır, seçenek sunulan etkinliklerden sevdiği etkinliği seçer, yönergeleri takip eder, akranlarıyla oyun oynar.

Gelişmiş Katılım: Çocuk bu düzeyde çevresindeki bir şey hakkında konuşur ya da işaret eder. Akranlarıyla etkileşime girer, bir şeyler inşa eder, karalama yapmaksızın çizim yapar.

Karmaşıklaşmış Katılım: Çocuk bu düzeyde yakın çevresinde olmayan bir şey hakkında konuşur, nesnelere -miş gibi eylemleri içeren oyun oynar, problem durumu karşılaştığında problemi çözmek için ısrarcı davranır.

Rutinler / Katılım Karmaşıklığı	Katılımsız (1)	Gelişmemiş (2)	Ortalama (3)	Gelişmiş (4)	Karmaşıklaşmış (5)
Karşılama/Vedalaşma	1	2	3	4	5
Çember Zamanı	1	2	3	4	5
Yemek Zamanı/Temizlik	1	2	3	4	5
Serbest Oyun/Merkezler	1	2	3	4	5
Açık Hava Oyunları	1	2	3	4	5
Masa Başlı Etkinlik	1	2	3	4	5

EK 9. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.20822334
Konu : Araştırma İzni

23.10.2019

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b)11.10.2019 tarihli ve 4037 sayılı yazımız.

Enstitünüz Özel Eğitim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Fadime YANAÇ TAYLAN'ın "Okul Öncesi Sınıflardaki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Tipik Gelişen Çocukların Katılım Tür ve Düzeylerinin Karşılaştırılması" konulu çalışması kapsamında ilimizde bağlı bağımsız anaokullarında uygulama talibi ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarını; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPENAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EK 10. Etik Kurul İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 23/12/2019
Toplantı Sayısı : 15
Karar Sayısı : 449

449- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Fadime Yanaç Taylan**'ın "Okul Öncesi Sınıflardaki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Tipik Gelişen Çocukların Katılım Tür ve Düzeylerinin Karşılaştırılması" başlıklı tezi ile ilgili olarak yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Fadime Yanaç Taylan**'ın "Okul Öncesi Sınıflardaki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Tipik Gelişen Çocukların Katılım Tür ve Düzeylerinin Karşılaştırılması" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okul Öncesi Kaynaştırma Ortamlarındaki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Katılımları ve Farklı Değişkenlerle İlişkisi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 16.05.2021
Gönderim Numarası	: 1587289671
Sayfa Sayısı	: 79
Sözcük Sayısı	: 23842
Karakter Sayısı	: 175798
Benzerlik Oranı	: %5
Savunma Tarihi	: 27.05.2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Fadime Yanaç TAYLAN

Tarih:

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Fadime YANAÇ TAYLAN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Özel Çankaya Yaman Şirinler Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2019-2020
Öğretmen	Özel İlk Emek Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2018-2019
Öğretmen	Özel Huzur İşitme-Konuşma Bozuklukları Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2016-2018

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2018-halen
Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Ankara Üniversitesi	2012-2016

Yayınlar:

Ulusal Kongrelerde Sunulan Sözlü Bildiriler

Taylan, S. B., & Yanaç-Taylan, F. (2019 Kasım). *Özel eğitim alanında çalışan eğitimciler oyun hakkında ne düşünüyorlar?* 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Aydın.

Yanaç-Taylan, F. (2019 Nisan). *Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocukların etkinliklere katılımının önemi ve yaşanan sorunlar*. 9. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Hatay.